

Styring og ledelse på lokalt nivå

Skolelederes forståelse og oversettelse av styringssignaler

Grete Oshaug og Kristin Ø. Korvald



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

**INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG
SKOLEUTVIKLING-**

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

INNHALDSFORTEGNELSE

1.	FORORD.....	4
2.	INNLEDNING	6
3.	TEMA FOR OPPGAVEN	7
3.1	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
3.2	FORMÅL OG BEGRUNNELSER.....	10
3.3	AVGRENSNING.....	10
4.	KORT PRESENTASJON AV CASET	12
4.1	SKOLESEKTOREN I GAUSTADTOPPEN KOMMUNE.....	12
5.	TEORETISK INNRAMMING.....	15
5.1	TRANSLASJONER: OM SPREDNING, OVERFØRING OG VIRKNINGER AV ORGANISASJONSIDEER	16
5.1.1	<i>Translatørkompetanse.....</i>	22
5.1.2	<i>Når oversettelser utfordrer interesser.....</i>	25
5.2	STYRING OG LEDELSE	26
5.2.1	<i>New public management</i>	27
5.2.2	<i>Ledelse</i>	30
5.3	TEORIER OM SKOLEKULTUR	34
6.	METODE	37
6.1	HERMENEUTISK FORANKRING	37
6.2	VITENSKAPELIG TILNÆRMING	38
6.3	DOKUMENTSTUDIER	40
6.4	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	41
6.4.1	<i>Gruppeintervju</i>	44

6.4.2	<i>Utvalg av informanter</i>	46
6.4.3	<i>Operasjonalisering – formulering av spørsmål</i>	48
6.5	VALIDITET OG RELIABILITET	48
6.6	GENERALISERING AV FUNN	50
7.	ANALYSE OG DRØFTING	51
7.1	PRESENTASJON AV OMRÅDENE I ANALYSEN	53
7.2	VISJON, FORVENTNINGER OG MÅL	54
7.3	LEDELSE OG STYRING	59
7.4	STRUKTUR OG ORGANISERING	72
7.5	KULTUR	78
8.	OPPSUMMERING OG SAMMENFATNING	84
8.1	OPPSUMMERING	84
8.2	SAMMENFATNING	89
9.	KILDEHENVISNING	91
10.	VEDLEGG	93
10.1	STYRINGSdokumenter fra Gaustadtoppen kommune	93
10.1.1	<i>Strategi for oppvekst i Gaustadtoppen kommune.</i>	93
10.1.2	<i>Arbeidsgiverpolitisk plattform AGP.(Eksempel på deler av AGP)</i>	94
10.1.3	<i>Vedtatte visjoner og overordnede mål for barnehager og skoler.</i>	95
10.2	EKSEMPEL PÅ INTERVJUGUIDE FOR REKTOR	96
10.3	EKSEMPEL PÅ ANALYSESKJEMA	97

1. Forord

Foreliggende oppgave er en avsluttende masteroppgave i studiet Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Vi startet på studiet i januar 2005 og avslutter på normert tid i desember 2008. Studiet er praksisbasert og det har gitt oss mulighet til å koble teori til praksisfeltet, samt at det har gitt gode muligheter til å reflektere over egen praksis. Studiet har vært en spennende utfordring for oss som til daglig arbeider som barnehagekonsulent (Grete) og rektor (Kristin).

Vi som står bak denne oppgaven har begge jobbet i ulike lederstillinger i kommuner over flere år. Som virksomhetsledere på kommunalt nivå er vi i en mellomlederposisjon, og vi er også selv "utsatt for ledelse". I denne rollen har vi kjent på kroppen hvordan det er å bli presentert for ulik styring fra toppledere i ulike situasjoner. Ikke minst har dette vært tydelig i perioder med nedskjæring. Hvordan har vi selv opplevd og erfart ulike styringssignaler i kommuner der vi har vært ansatt? Refleksjon rundt slike spørsmål har siden ført oss videre til spørsmål som; Hvordan oppfatter ulike ledere styringssignalene og hva gjør de med dem når de skal arbeide videre med dette i egen virksomhet?

Grete Oshaug jobber for tiden som barnehagekonsulent i Nedre Eiker kommune, men har nå fått ny lederjobb i Modum kommune. Hun er utdannet førskolelærer og spesialpedagog og har videreutdanning i veiledning, coaching og administrasjon og ledelse. Hennes arbeidserfaring kommer fra barnehage, skole, etatskontor og hun har også vært leder for PPT. Kristin Ødegaard Korvald er utdannet lærer og har jobbet som SFO- leder, lærer, inspektør, og avdelingsleder. Hun er for tiden rektor på en ungdomsskole i Øvre Eiker kommune. Kristin har gjennomført LUIS juniorprogrammet, tatt videreutdanning i coaching og fått opplæring i relasjonskompetanse.

Vi bestemte oss tidlig for å skrive sammen, og vi har hatt mange samtaler og diskusjoner rundt hva vi har vært opptatt av og hva vi kunne tenke oss å skrive om. Vi har for eksempel vært inne på både tilpasset opplæring, lese- og skriveopplæring og skoleledelsens plass i LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) til Thomas Nordahl. Etter hvert begynte vi å nærme oss temaet ledelse og styring.

Å skrive masteroppgave sammen er utfordrende, men også svært lærerikt og stimulerende. Vi har vært heldig som bor i nærheten av hverandre. Vi har også vært i basisgruppe sammen store deler av studiet. Det var på denne måten vi ble kjent. Slik jobbet vi oss sammen om mange oppgaver de tre første årene av masterstudiet. Allerede på trinn 1 ble vi utfordret til å tenke over hva vi ville skrive om, og begynte da å reflektere over tema og problemstillinger. Å skrive sammen har uten tvil vært en styrke for oss. Vi har ulike praksisbakgrunner og det har gitt oss ulike perspektiver å tenke i. Dette har vi sett på som positivt. Det har medført mange samtaler om teori og ulike innfallsvinkler. Det å ha hatt et faglig felleskap har vært uvurderlig. Vi har jobbet mye sammen. Vi har begge vært med på å utvikle oppgavens design, samlet inn data og diskutert oss frem til teori sammen med veilederen vår. Vi har fordelt oppgavene mellom oss, både på teori- og metodekapittelet. Vi kan begge stå for det endelige resultatet.

Vi vil gjerne få rette en stor takk til vår veileder Kristin Helstad for god veiledning, oppmuntring og engasjement. Vi hadde ikke kommet hit uten hennes hjelp.

Takk også til alle som har stilt opp som informanter. Det har vært givende for oss å møte engasjerte ledere. Takk til Øvre og Nedre Eiker kommune som har lagt til rette for at vi har fått mulighet til å ta denne utdannelsen. Sist, men ikke minst, må vi rette en takk til våre familier som har holdt ut med oss og studiene våre i fire år. Vi har heldigvis hatt tålmodige menn som har måttet ta ekstra ansvar i hjemmet og som har støttet og oppmuntret oss hele veien.

Grete Oshaug

Hokksund

Kristin Ødegaard Korvald

Kongsberg

2. Innledning

Denne oppgaven handler om ledelse og styring på kommunalt nivå. Vi er opptatt av hvordan skoleledere oppfatter og oversetter styringssignaler som kommer fra kommuneledelsen, og hvilke eventuelle konsekvenser dette kan få for hvordan de som ledere selv utøver ledelse på skolenivå. Hvordan påvirker signalene lederes forståelse av ansvar og av oppgavene de har? Vår forforståelse og hypotese bygger på at vi tror at styringssignalene har en effekt, men at det nok er ulikt hvordan ulike ledere oppfatter signalene, hva det betyr for dem, og hvor stor betydning de får eller ikke får i hverdagen. Som ledere på kommunalt nivå har vi selv erfaring med at styringssignaler oversettes og forstås ulikt. Styring i form av rundskriv eller beskjeder fra kommunalt nivå til skolen kan også bli borte underveis, havne i skuffen eller på andre måter få liten eller ingen betydning for praksis.

For å finne mer ut av spørsmål knyttet til styring og ledelse, valgte vi å foreta en kvalitativ undersøkelse i en kommune, der vi intervjuet både toppledelsen, representert ved rådmannen og skolesjefen, samt rektor og avdelingsledere ved to av skolene i samme kommune. I undersøkelsen ønsker vi å finne mer ut av hvordan rektorene og avdelingslederne oppfatter toppledelsens styringssignaler og hvordan det eventuelt påvirker deres forståelse av lederfunksjoner, oppgaver og ansvar i praksis.

Vi har bygd opp oppgaven på følgende måte:

Innledningsvis i kapittel 1 – 2, kommer forord og innledning. I kapittel 3 presenterer vi tema, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 4 har vi en kort presentasjon av caset vårt. I kapittel 5 tar vi for oss teoridelen med det teoritilfanget som vi vil drøfte empirien i forhold til. I kapittel 6 kommer metodedelen der vi kommer inn på hvilke forskningsmetoder og teorier som er sentralt for en kvalitativ studie slik vi gjør den. I kapittel 7 kommer analyse og drøftingsdelen der vi tar for oss de funn vi har gjort i studien og hvordan vi kan belyse disse i forhold til teoritilfanget vårt. I kapittel 8 har vi oppsummering og sammenfatning.

3. Tema for oppgaven

Tema for oppgaven handler om styring og ledelse på lokalt nivå og lederes forståelse og oversettelse av styringssignaler. Vi er opptatt av hvordan kommunen styrer og leder skolene og hvordan skoleledelsen møter utfordringene fra kommuneledelsen. Vi har tatt for oss én kommune og ser på styringssignaler der fra kommunalt toppledernivå til skolene. Vi tar for oss hvordan skolene oppfatter, fortolker eller ”oversetter” og lever med disse styringssignalene. Hvordan forstår rektorene og avdelingslederne styringssignalene, og hvordan oversetter de signalene ute på egen skole? Hvordan forstår de i neste omgang sitt ansvar og oppgaver som ledere basert på ulike styringssignaler?

Skolene utsettes for styringssignaler fra flere hold. Fra sentralt hold, fra regjering og storting, styres skolen gjennom læreplaner, ulike lovverk, forskrifter og annen statlig styring. Hvordan opplever skoleledelsen å balansere de tydelige styringssignalene fra kommunen opp mot signalene som kommer fra sentralt hold? I vår kommune, som vi har valgt å kalle Gaustadtoppen, er det, slik vi tolker det, tydelige forventninger til skolene. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom kommunens visjon, et egne dokument for kommunens arbeidsgiverpolitiske plattform, oppvekststrategi og et dokument med vedtatte visjoner og overordnede mål for barnehager og skoler. I disse dokumentene uttrykker kommuneledelsen blant annet forventninger til skolene som ”kulturbærere og stedsutviklere”. I Arbeidsgiver politisk plattform (AGP) som forplikter alle medarbeidere, står det i Manifest for Gaustadtoppen kommune: *Være med å utvikle nærmiljøet der alle kan føle seg trygge*. I dokumentet med vedtatte visjoner og overordnede mål for barnehage og skole skriver om kjennetegn ved leike og læringsmiljøet i barnehage og skole: *Det utnytter muligheter og ressurser i lokalmiljøet og er forankret i den lokale kulturarven*. Dette er muligens forventninger som ikke alle skoler i Norge får rettet mot seg. I Gaustadtoppen kommune er slike forventninger imidlertid tydelig uttrykt både i skriftlig og muntlig form. Den nyansatte skolesjefen i kommunen gjentar blant annet dette i intervju med oss: *Her i Gaustadtoppen kommune får de i tillegg den lokale stedsutviklerrollen som ikke finnes i veldig mange andre kommuner*. Vi er nysgjerrige på hvordan skolene møter disse og flere forventninger og hva det eventuelt betyr for ledernes forståelse av egen lederrolle ute på skolene. Finner vi

sammenfallende eller avvikende forståelse hos rådmann og skolesjef, sett i forhold til rektorer og avdelingsledere? Hvordan vil de ulike ledere i tilfelle oversette disse signalene til sin skolehverdag? Er det styringssignaler som blir borte underveis, og hvor stopper de i tilfelle opp? Slike spørsmål mener vi er interessante i forhold til å forstå ledelse og styring i organisasjoner, både sett i forhold til det å bli ledet av andre, men også i egen utøvelse av ledelse. Det er, så vidt vi vet, skrevet to masteroppgaver om samme case, det vil si samme kommune som vi henter vårt case fra. Disse oppgaven er imidlertid knyttet til andre temaer. Vi har ikke funnet fram til annen forskning som i samme grad tar opp temaet som vi vil belyse her.

3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Fokuset vårt er som tidligere omtalt knyttet til hvordan ulike ledere forstår og opplever styringssignaler, og hvordan de oversetter ideene på skolenivå. Søkelyset rettes mot styring og ledelse på kommunalt nivå, og relateres spesifikt mot skolelederes forståelse og oversettelse av styringssignaler fra administrasjonen i kommunen ved rådmann og skolesjef.

Hvordan styrer og leder kommuneledelsen skolene, og hvordan blir språk og signaler forstått og oversatt av mellomlederne? Vi ønsker å se nærmere på hvordan rektorer og avdelingsledere oppfatter styringen og hva det eventuelt gjør med deres forståelse av lederrollen.

Problemstillingen vår er som følger:

Hvordan forstår og oversetter utvalgte ledere på ulike nivåer i en kommune ulike styringssignaler?

Kommunen har vedtatt sin visjon og sine mål, og kommuneledelsen har uttalte forventninger til styring og ledelse av skolesektoren. I styringsdokumentene er det blant annet uttrykt klare forventninger til skolens rolle som kulturbærer i lokalmiljøet og ledelse av skolene.

Vi er nysgjerrige på hvordan dette fungerer på ulike ledelsesnivåer i kommunen. Hvordan opplever ledere kommunens visjoner og mål, samt sitt ansvar og oppgaver knyttet til disse forventningene? Er forventningene vi mener å se like klare for alle på de ulike nivåene? Vi vil studere og forsøke å forstå styring og ledelse i et relasjonelt perspektiv og konsentrere oss

om kommuneledelsen ved rådmann og skolesjefen. Hvordan opplever rektor og avdelingsledere sin rolle og forståelse i forventningene som ligger innbakt i styringen fra kommuneledelsen? Hvordan blir forventningene forstått og oversatt i organisasjonen? Er forventningene like klare for avdelingslederne som for rektor? Hvis ikke, hvordan blir styringssignalene forstått og oversatt av avdelingslederne? I hvilket språk og med hvilke begreper oversettes og forstås styringssignalene? Vi ønsker å utfordre ledelsen på hvordan de oppfatter styring av skolen på ulike nivå og ut fra ulike perspektiver.

Finner vi samsvar eller avvik mellom de ulike nivåene? Er det uttrykte forventninger, oppgaver eller ansvar som forsvinner underveis i nedbrytingen av visjon og mål i organisasjonen? På bakgrunn av problemstillingen har vi formulert fire forskningsspørsmål som vi ønsker å finne mulige svar på. Vi har valgt å dele forskningsspørsmålene inn i fire områder. Områdene er knyttet til visjon, forventninger og mål, styring og ledelse, samt struktur og organisering og kultur.

1. Visjon, forventninger og mål.

- a. Hvordan forstår rektor og avdelingsleder kommunens visjon, mål og forventninger og hvilken eventuell påvirkning har dette på deres arbeidspraksis?

2. Styring og ledelse

- a. Hvordan opplever rektorer og avdelingsledere kommunens forventninger til styring av skolene, og hvordan forstår og oversetter de forventningene til sin ledelsespraksis?

3. Struktur og organisering

- a. Hvordan opplever rektor og avdelingsleder forventninger til organisering av skolene, og hvordan forstår og oversetter de forventningene til praksis på skolen?

4. Kultur

- a. Hvordan forstår ledelsen kulturen ved skolen og hvilke styringssignaler og forventninger opplever rektor og avdelingsleder har betydning for kulturen?

3.2 Formål og begrunnelser

Formålet med denne studien er å få økt forståelse av og innsikt i hvordan utvalgte ledere i en kommune opplever, erfarer og oversetter styringssignaler. Vi vil se på hvordan kommunal styring og ledelse blir forstått og oversatt på skolene, og hvordan rektor og avdelingsledere opplever sine roller i spenningsfeltet mellom ulike styringssignaler. Vi vil undersøke dette i lys av teorier om translasjon (oversettelse) i organisasjoner, og i lys av teori om styring og ledelse. Primært teoritilfang er Røviks (2007) translasjonsteori.

I intervjuet med rådmannen og skolesjef i Gaustadtoppen kommune ble vi nysgjerrige på hvordan tankene særlig rådmannen uttrykker, blir mottatt av ledelsen ute på skolene. Vi ble opptatt av å se nærmere på hvordan ledere opplever det vi tolker å være en tydelig og kraftfull kommuneledelse. Klarer skolene å ta inn over seg kommuneledelsens forventninger blant annet som medvirkende til lokal stedsutvikling og kulturbærer i lokalmiljøet? Hva tenker den enkelte skoleledelse om dette? Har det innvirkning på deres lederroller? Vi er også opptatt av å undersøke om rektor og avdelingslederens oppfatninger er sammenfallende eller avvikende omkring disse forventningene. Er det store variasjoner mellom skolene i denne kommunen? Vi ønsker å studere ledelse og styring på lokalt nivå med den hensikt å få økt forståelse for hvordan ideer og nye tanker kan implementeres og bidra til endringsarbeid og utvikling i skolen.

3.3 Avgrensning

I denne oppgaven ser vi på ledelse og styring i en utvalgt kommune, knyttet til to utvalgte skoler. Vi vil her ikke berøre det nasjonale eller globale nivå i forhold til styringssignaler. I oppgaven er vi opptatt av det lokale, men vil også, der det eventuelt kommer fram i materialet, se nærmere på hvordan skoleledere opplever et eventuelt krysspress som oppstår mellom sentrale og lokale styringssignaler. Styringssignalene på kommunalt nivå slik vi tolker dem i denne oppgaven, uttrykkes primært i noen styringsdokumenter, i foredragsnotater fra rådmannen og muntlig til oss i intervjuene vi har hatt med rådmann og skolesjef. Analysen er basert på dokumentanalyse og intervjuer og ikke på observasjon i praksis.

Vi intervjuer to rektorer og en gruppe avdelingsledere på to utvalgte skoler. For å sikre oss et bredere og mer nyansert bilde, kunne vi også ha intervjuet lærere for å se hvordan styringssignaler eventuelt oversettes på dette nivået. Det har vi ikke gjort her.

For å forstå empirien i et teoretisk lys, har vi primært valgt Røviks (2007) translasjonsteori. Vi kunne hatt hovedfokus mot ledelse og styring, men dette har vi valgt som sekundærteori. Her avgrenser vi oss teoretisk til primært å forstå styring og ledelse i et relasjonelt og distribuert perspektiv, der en ser på ledelse som samhandling og noe som skjer mellom aktører, og der aktivitet er et viktig stikkord. Vi kommer nærmere tilbake til hva vi forstår ligger i det relasjonelle og distribuerte perspektivet i teorikapittelet.

4. Kort presentasjon av caset

Her vil vi kort presentere Gaustadtoppen kommune og de to skolene vi har med i caset vårt. Vi kommer nærmere tilbake til caset og informantene våre i kapittel 6.

Gaustadtoppen kommune er en jordbrukskommune i det sentrale østlandsområdet og ligger i naturskjønne omgivelser. I følge rådmannen er kommunen ”visjonsstyrt og samfunnsaktiv” og regner seg som en kommune som har utviklet et godt samspill mellom politikk og administrasjon. Kommunen har i flere år hatt som valgspår at ”godt samarbeid mellom politikk og administrasjon skal være et konkurransefortrinn for kommunen”. Rådmannen forteller at da visjonen ble utarbeidet var den særlig motivert av to faktorer: For det første en overbevisning om at kommuneøkonomien i fremtiden ikke vil gi det samme handlingsrommet og at det derfor var nødvendig å prøve å utvikle et nytt samarbeidsmønster i fravær av økonomiske ressurser. Den andre faktoren var troen på at man kunne skape noe mer og noe bedre enn kommunen kunne gjøre alene ved å utvikle samarbeidet med innbyggerne.

Vår opplevelse av rådmannen i Gaustadtoppen kommune er at han kan karakteriseres som det man ofte omtaler som en karismatisk leder. Han har ordet i sin makt, og bruker ord som *artist*, *stifinner*, *energiserende ledelse* m.v. når han snakker om forventninger til lederne i kommunen. Han legger vekt på å møte medarbeiderne i kommunen jevnlig og bruker gjerne seg selv til å presentere kommunens visjon og prioriteringer. Han nøyer seg altså ikke bare med å sende ut styringsdokumentene, men er også selv en viktig person i spredningen av ideene kommuneledelsen ønsker skal gjennomsyre organisasjonen.

4.1 Skolesektoren i Gaustadtoppen kommune

Kommunen har organisert skolene i 5 barneskoler, en 1- 10 skole og i to større ungdomsskoler. Kommunen er en trenivåkommune med egen skole- og barnehageseksjon. Rektor rapporterer til skole- og barnehagesjefen som igjen rapporterer til rådmannen. Rektorene er delegert budsjett- og personalansvar. Skoleseksjonen, ved skole- og

barnehagesjefen, har ansvaret for felles skoleutvikling i hele skolesektoren, mens rektorene har ansvaret for utviklingen av egne skoler. Kommunen har foretatt endringer i ledelsesstrukturen i skolene de siste årene. Inspektørene er avsatt og avdelingsledere innført. Ved de to skolene vi har undersøkt har det vært avdelingsledere i flere år, lenge før den omtalte omorganiseringen. Disse skolene hadde selv valgt denne formen for organisering, og er ikke utsatt for top-down styringen på dette området som enkelte andre skoler i kommunen har vært. Dette kan, i følge våre vurderinger, være en faktor å ta med i analysen av våre funn. Motvilje mot en slik strukturendring kan være større der man ikke selv velger endringen, men blir pålagt den ovenfra.

Alle skolene i Gaustadtoppen kommune har pr. i dag organisert ledelsen av skolene med rektor og avdelingsledere. Målet med omorganiseringen var å få den daglige driften så nær lærerne som mulig. Rektor skulle inneha en større mulighet for strategisk ledelse, derfor måtte avdelingslederne ta over mye av den operative ledelsen. Alle rektorer og avdelingsledere har fått tilbud om utdanning i coaching (15 studiepoeng) og 10 dagers opplæring i relasjonskompetanse.

Ålfjell skole

Skolen ligger utenfor kommunens administrasjonssentrum, og er kommunens minste barneskole. Skolen ligger i et lite bygdesamfunn. De fleste elevene kommer fra nærliggende områder, men det er også en del elever som må ta buss. Skolen har 108 elever på 1.-7. trinn. Skolen er fulldelt med SFO (skolefritidsordning). SFO er en integrert del i skoledagen til elevene. Det er ansatt 12 pedagoger og 5 assistenter i forskjellige stillingsstørrelser. Kjønnsfordelingen er en mannlig rektor og resten kvinner. Av de 12 pedagogene er en rektor og to avdelingsledere. Den ene avdelingslederen har ansvar for 1.-4. trinn og SFO. Hun har 50 % ledelsesressurs. Den andre avdelingslederen har ansvaret for 5.-7. trinn med ca. 20 % ledelse. Lærerstaben oppgis å være stabil med lærere som har vært ved skolen i mange år. Ledelsen er rekruttert fra egne rekker. I skolens utviklings- og handlingsplaner er det et sterkt fokus på tilpasset opplæring, fysisk aktivitet, relasjonskompetanse og modulbasert undervisning. De legger også vekt på trivsel og trygghet.

Rektor på Ålfjell skole har jobbet i skoleverket siden 1994. Han har jobbet på alle trinn på barneskolen. Han fungerte som inspektør i åtte år før han fikk rektorstillingen. For begge

stillingene ble han rekruttert fra egne rekker. Kompetansen han innehar er adjunkt med påbygging, veiledning og kompetanseutvikling, samt coaching og ettårig lederutdanning.

Begge avdelingslederne er adjunkter og rekruttert til stillingene fra egne rekker. Den ene har coachingutdannelse. Alle tre i ledelsen har fått den samme opplæringen i relasjonskompetanse.

Ble skole

Skolen ligger i utkanten av kommunen i landlige omgivelser med elevgrunnlaget spredt over et relativt stort geografisk område. Dette medfører at mange av elevene busser til og fra skolen. Ble skole er den eneste 1.-10 skolen i kommunen. Skolen har 260 elever og 32 lærere med ulike stillingsstørrelser. Kjønnfordelingen er 6 menn og 26 kvinner. Ledelsen består av en mannlig rektor og tre kvinnelige avdelingsledere som har ansvaret for henholdsvis 1.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn. Alle tre har 50 % ledelsesressurs. Skolen har også en SFO -avdeling med egen leder. Lærerstaben oppgis å være stabil med mange lærere som har vært ved skolen i mange år.

Skolens satsingsområder er nedfelt i utviklingsmålene. Ble skole skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsformer, sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljø fremmer helse, trivsel og læring. Skolen er med i et digitalt kompetanseprosjekt og har dermed også fokus på digitale basisferdigheter.

Rektor på Ble skole startet utdanningsløpet med befalskole. Han er adjunkt med opprykk og har jobbet i skolen fra 1988. Han har innehatt både avdelingslederstilling og inspektørstilling før han ble tilsatt som rektor ved egen skole. Han har i tillegg utdanning i coaching og kurs i veiledning av nyutdannede lærere. Begge avdelingslederne er adjunkter og har bred erfaring i skoleverket. Den ene avdelingslederen ble rekruttert fra en annen skole i samme kommune, mens den andre kom fra en annen kommune. Alle har fått opplæring i relasjonskompetanse.

5. Teoretisk innramming

Vi har valgt å dele teoritilfanget inn i to deler; primærteori og sekundærteori.

Primærteorien i oppgaven er translasjonsteorien slik Røvik (2007) presenterer den i sin bok; *Trender og translasjoner - ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Vi har valgt å se på translasjoner i organisasjoner, slik Røvik beskriver dette, som overbyggende i analysen. Hvordan ideer oversettes, oppleves og påvirker praksis er aktuelt innefor alle områdene vi har valgt å dele det empiribaserte materialet inn i. Vi ser særlig på teorier om translasjoner, spredning og overføring og virkninger av organisasjonsideer. Vårt teoritilfang er dermed primært knyttet til translasjoner i organisasjoner og dreier seg om hvordan ideer blir spredt, overført og hvilke virkninger de får, i vårt tilfelle i skolen som organisasjon. Vi har valgt Røviks translasjonsteori som overordnet, da vi mener det er relevant teori i forhold til å se på hvordan kommuneledelsens ideer og tanker om styring og ledelse av skolene i kommunen oppleves, forstås, og med Røviks ord, ”oversettes”, av ledelsen ute på skolene.

I valg av sekundær teori har vi gjort et utvalg av teorier om styring og ledelse, organisasjonsteori og organisasjonskultur. Dette har vi gjort for å sette forståelsen av funnene om translasjon inn i en ramme og gi bedre helhetsforståelse i forhold til lederes translasjon av organisasjonsideer i lys av styring og ledelse på kommunalt nivå, konkretisert til ulike nivåer i Gaustadtoppen kommune. Vi har også valgt å ta med noe teori om New public management og New local governance (Busch m.fl. 2001). Rådmannen snakker om kommunen ut fra filosofien om New lokal governance, dermed blir dette et viktig perspektiv å ramme kommunen inn i. Vi har det med som bakgrunn i analysen av rådmannens forståelse, oversettelse og implementering av tanker fra New lokal management og New Local governance til konteksten i Gaustadtoppen kommune.

Ledelse i skolesektoren kan sees i lys av mange perspektiver. Vi har valgt å se på ledelse i et relasjonelt og distribuert ledelsesperspektiv. Vi har benyttet Fuglestad og Lillejord (1997) som hovedkilde for teorier om det relasjonelle ledelsesperspektivet og Jorunn Møller (2004, 2006, 2007) som kilde for teorier om distribuert ledelse. Det har vært naturlig for oss å benytte disse perspektivene på ledelse når det handler om å forstå og oversette ideer som kommer fra andre, særlig i en kommune som vektlegger relasjonskompetanse og

samhandling knyttet til aktivitet i lederopplæringen. Vi tar også opp sider ved kulturbegrepet og hvordan skolelederne forstår og opplever kulturen på sin skole sett i forhold til den betydning den har for ulike sider av skolehverdagen. Her har vi valgt å knytte an til teori fra Hargreaves (1996) og Bolman og Deal (1998).

5.1 Translasjoner: Om spredning, overføring og virkninger av organisasjonsideer

Etableringen av translasjonsstudier som en selvstendig akademisk disiplin skjer først med tyngde fra slutten av 1970-årene og er et forskningsfelt som først de siste 10-15 årene er blitt konstituert og konsolidert som eget tverrvitenskapelig forskningsfelt (Røvik 2007).

Translasjonsteorier handler om overføring og oversettelse av organisasjonsideer og kunnskap mellom ulike organisasjoner. Vi tenker på skolene som egne virksomheter som får sine føringer utenfra, i vårt tilfelle fra rådmann og fra skolesjef. Hvordan forstår og oversetter skolene de organisasjonsideer som kommuneledelsen presenterer for dem? Hvordan opplever de ideene og hvordan oversettes og påvirker dette lederrollen for ledelsen ute på skolene? Skolene vi ser på har to ledernivåer, rektor og avdelingsledernivå. Vi har intervjuet representanter for begge nivåene. Forskningsspørsmålene våre knyttes blant annet til om det er forskjeller i translasjoner også mellom disse to nivåene, og mellom skolenivå og kommunenivå.

Translasjon har sammenheng med begrepet *translatør* som tradisjonelt har vært *en som oversetter tekster* (Røvik 2007, s. 256). Translatøren skulle være tro mot teksten og oversette ordrett til et annet språk. *Den dugende oversetter* av organisasjonsideer er en som har inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, samt såvel konteksten(e) det skal oversettes fra som til (Røvik 2007, s. 325). Røvik (2007) argumenterer med at det er både mulig og nyttig å analysere overføring av organisasjonsideer som translasjon.

Translasjonsteori åpner for innsikten om at det som overføres er representasjoner og ideer, og er slik sett noe langt mer omformbart enn fysiske objekter. I lys av et translasjonsteoretisk perspektiv er det mulig å se at og hvordan ideer kan overføres mellom organisasjoner og over tid materialiseres, det vil si nedfelles i praksisplanet i adopterende organisasjon (Røvik 2007). Dette er et perspektiv som vi har erfart er fruktbart for analysen

av vår empiri. Vil vi finne endringer i praksis ute på skolene som følge av ideer de har fått fra kommuneledelsen, og hvordan har så ideene fått sin utforming i praksis?

Røvik (2007, s 253) skriver :

”Utvidelsen av translasjonsstudienes emne til også å omfatte oversettelse av brede sett av kulturelle ytringer, bl.a. ideer, konsepter, trosforestillinger etc., gjør at dette er blitt til en teoritradisjon med stor relevans også for forståelsen av overføringer av ideer mellom organisasjoner”.

I vår oppgave ser vi på hvordan ideer oversettes fra kommune- til skolenivå. Vi velger å se på kommuneledelsen og skolen som to ulike organisasjoner, samtidig som de begge er en del av den større organisasjonen ”kommunen”. Hvordan oversetter rektorer og avdelingsledere rådmannens begreper og ideer om myndiggjorte medarbeidere, stifinner, stedsutvikling og så videre? Disse begrepene er hentet fra intervju med rådmannen og vi finner dem også igjen i enkelte av kommunens styringsdokumenter. Vil vi finne igjen disse begrepene og måten å omtale ledelse og ledere på på skolenivå?

Røvik tar også opp utfordringer ved oversettelse av organisasjonsideer og ser at de langt på vei er de samme som ved oversettelse av språk; Hvordan kan man for eksempel øke sannsynligheten for at det man henter ut av en sammenheng er en dekkende og god idemessig representasjon av de praksiser, trosforestillinger, meninger etc. som man faktisk ønsker å overføre? Hvordan kan man øke sannsynligheten for at de ideene man oversetter og overfører også blir forstått og kommer til å fungere i den konteksten/de kontekstene de skal inn i, i mottakende organisasjon? Og videre; hvor mange friheter har eller tar formidleren (oversetteren) seg når han skal redigere og omforme det som skal overføres, hva legges til eller trekkes fra den opprinnelige ide?

Oversettelse av ideer kan være bevisste eller ubevisste. I mange tilfeller oversettes ideer uten bevisst hensikt eller vilje. For eksempel vil en nyansatt leder ha med seg ideer fra tidligere praksis og erfaring som vil være med på å påvirke hennes forståelse av de ideer hun blir presentert for i en ny virksomhet og dernest være med på å påvirke gjennomføring av ideene videre i organisasjonen uten at dette var en bevisst hensikt fra lederen.

Hvordan oversettelser skjer er sentralt i translasjoner. Røvik (2007, s. 294) omtaler dette som *den hierarkiske oversettelseskjede*. Denne kjeden bygger på fem sammenkjedede

argumenter og antagelser som har mye til felles med en rasjonell implementeringsprosess. I det følgende omtales disse kort:

- **Top-down orientering:** Nye organisasjonsideer kommer i hovedsak inn i organisasjonene gjennom toppledelsen, som er øverst i den hierarkiske strukturen. Den formelle hierarkiske strukturen definerer hva som er relevante arenaer og aktører i implementeringen og oversettelsen av ideene. Det dannes en oversettelseskjede, for eksempel fra konsernledelsen og til underliggende divisjoner og interne enheter, eller fra nasjonale via regionale og over til lokale enheter i offentlige virksomheter. Toppledelsen med autoriteten i toppen av virksomheten utgjør den viktigste kraften i oversettelsen og spredningen av ideen nedover og innover i sektoren i de enkelte organisasjonene og videre nedover i deres interne enheter.
- **Problembetinget søken etter løsninger:** Det er først og fremst toppledelsen som har myndighet til å ta inn og implementere nye ideer. Det forventes at det i ledelsen finnes klare oppfatninger om hva som til enhver tid er problemer og utfordringer i virksomheten. Ideer som tas inn vil fremstå som mulige løsninger på slike lokale problemer. Ledelsen vil oppfatte de ideene som velges som verktøy og som logisk sammenhengende konsept.
- **Begrenset frihet til oversettelse:** Kontekstualisering og oversettelse av en idé i den hierarkiske oversettelseskjeden blir oppfattet som nokså ensbetydende med en sentralt styrt implementeringsprosess. Toppledelsen har klare ideer og planer for hvordan ideen skal implementeres, for eksempel hvilke enheter og aktører skal gjøre hva, hvor og når. Underliggende enheter og aktører vil ha begrensede frihetsgrader når de skal oversette og lage lokale versjoner av konseptene. Det vil være rom for lokale tilpasninger, men ledelsen vil likevel være opptatt av å kontrollere og forsikre seg om at de lokale tilpasningene er innenfor rammene, og at overordnede hensyn med innføringen blir ivaretatt.
- **Stimulus- respons- basert sekvensialitet:** I en hierarkisk oversettelseskjede vil kontekstualiseringen av en idé forløpe sekvensielt. Prosessene utløses i toppen av den enkelte organisasjon eller i vedkommende sektor og rykker ”etappevis” innover og nedover. Fremdriften vil ha karakter av stimulus- respons-logikk: En versjon som er blitt oversatt og konkretisert i et hierarkisk nivå, vil bli sendt

nedover til underliggende nivå. Dette vil utløse aktivitet i det underliggende organet som foretar ytterligere oversettelser og tilpasninger av konseptet til lokale forhold. Man får dermed en enveis og nedadgående serie av oversettelser som er sekvensielt organisert, og der den utløsende kraften for å starte en lokal oversettelsesprosess i en enhet kommer fra det hierarkiske nivå ovenfra og dermed utenfra.

- ***Fra det abstrakte til det konkrete:*** I forestillingen om den hierarkiske oversettelseskjeden fremstår kontekstualiseringen av en idé som sammenhengende konkretiserings- og materialiseringsprosess. Abstrakte og utydelige ideer kommer inn i toppen av virksomheten, men får stadig mer konkret og materielt innhold etter hvert som de ”synker” nedover og innover i virksomheten – hovedsakelig fordi de på hvert hierarkisk nivå blir gjenstand for lokal oversettelse og tilpasning.

I skolesektoren kan vi for eksempel se en slik kjede i Kunnskapsløftet (K06) der departementet sentralt har satt igang sin ”kvalitetsutviklingsstrategi” i forbindelse med den nye rammeplanen. Gjennom fylkesmannen til kommunene er det gitt ressurser og tydelige signaler om hvilke områder som skal ha kompetanseheving. Kommunal tilpasning skjer ved at kommunene selv styrer innhold i sine kompetansehevingsplaner. Sikringen på at arbeidet går som det skal er via politisk behandling av planene i kommunene og ved rapportering av hva som er gjort tilbake til fylkesmannen.

I Gaustadtoppen kommune kan vi forstå ledelse og styring i en top-down orientering. Kommunen har utarbeidet tydelig visjon og styringsdokumenter, samt at rådmannen i møte med virksomhetene og medarbeiderne presenterer sine ideer for virksomhetene. Samtidig har de i sin ledelsesfilosofi at medarbeiderne skal være myndiggjorte, og at samhandling med innbyggere, brukere og medarbeider er viktig i utøvelsen av arbeidet og utvikling av tjenestene. Klarer de å utløse en stimulus- responsbasert sekvensialitet ved for eksempel å utnytte det potensialet som ligger i den kompetansen som er i underliggende organer? Klarer de å oversette ideene og gjøre nødvendige tilpasninger til sin lokale kontekst ute på den enkelte skole?

Røvik (2007) påpeker at når ideer oversettes til praksis skjer det en *kontekstualisering*. Denne kontekstualiseringen forgår på arenaer, har aktører og kontekstualiseringsregler. Vår forfatter presenterer fire hovedpunkter som til sammen indikerer at forestillingen om den hierarkiske oversettelseskjeden må modifiseres og suppleres;

1. **Fra hierarkisk myndighetsorgan til eksterne utviklingsarenaer.** Her trekker Røvik fram de uformelle utviklingsarenaene som, konferanser, seminarer, kurs og studier (ikke minst knyttet til videre- og etterutdanning), utformet som informasjons-, opplærings- og/eller utviklingstiltak. Disse arenaene kan lett bli usynlig i mer hierarkiske modeller. Røvik trekker særlig fram at tema organisasjon og ledelse har fått særlig stor plass på slike arenaer. Utviklingsarenaer blir yngleplasser for samtidens populære organisasjonsideer. Også ulike yrkesgrupper i organisasjoner ”henter” inn organisasjonsideer på sine respektive fag- og arbeidsområder og til sin egen organisasjon.
2. **Lokalt mangfold, men ingen sentral masterversjon.** En idé eller konsept som tas inn av ledelsen i en organisasjon, blir lette en ”masterversjon”. Når det finnes ulike versjoner av en idé eller et konsept i ulike deler av en og samme organisasjon, så er det ikke ensbetydende med at det finnes en - og bare en – ”masterversjon” av ideen i toppen av organisasjonen som de andre er avledet av. Det at ulike aktørgrupper i en organisasjon ofte er knyttet til ulike eksterne felt med tilhørende utviklingsarenaer, innebærer en mulighet for at det kan bli hentet inn og oversatt ulike versjoner av en og samme idéstrømning til en og samme organisasjon.
3. **Fra kjede til spiral.** I den hierarkiske oversettelseskjeden finnes antagelser om at oversettelser følger en kjedelignende bevegelse fra toppen og nedover i organisasjonen. Ideer som i utgangspunktet er abstrakte og utydelige får gradvis, men uavvendelig, et mer konkret og materielt innhold. Enkelte oversettelsesprosessers forløp passer ikke inn i denne forestillingen. Oversettelsesprosesser over tid kan få et spirallignende forløp. Ideer kan over tid sirkulere innenfor et felt eller en organisasjon i en slags osmoseaktig vekselvirkning mellom abstrakte og mer materialiserte former.
4. **Soppmodellen.** Soppmodellen er tuftet på tanken om at oversettelser av en idé kan utløse mer eller mindre flere steder i en organisasjon og i flere organisasjoner – slik som en sopp springer ut om høsten. Denne enkle soppmetaforen fanger inn mange av

de empiriske observasjonene som ikke faller på plass innenfor forestillingen om stimulus-respons-baserte oversettelser. Soppmodellen utfordrer også underliggende forestillinger om ”slappe” aktører som reagerer heller enn å agere, dvs. at ledere kan lage sine egne versjoner av populære ideer uten å ha bestemte organisasjoner og versjoner som forbilder – og at de gjøre det av fri vilje.

Skolesektoren har lang tradisjon for at lærere har tatt videre- og etterutdanning på eget initiativ og benyttet ny kunnskap inn i sin yrkespraksis. Lønnssystemet har også premiert slik formell videreutdanning.

I Gaustadtoppen kommune ser vi at rådmannen tar sine ideer i forhold til ledelse og organisasjonsutvikling, lokal governance, coaching og relasjonsledelse og forsøker å implementere dette i utviklingskjeder i virksomhetene i sin organisasjon. Kommuneledelsen har for eksempel skapt arenaer for skolene i utviklingsdialogmøter, rektormøter og på ledelsesdagene. De skolene vi har besøkt har videre i kjeden oversatt og tilpasset ideene til sin kontekst og slik fått sin individuelle måte å praktisere utøvelsen av ideene på.

Når ideer skal oversettes handler oversettelsesregler om oversetterens muligheter og begrensninger. Dette handler blant annet om de frihetsgrader translatøren har, eller tar seg, til å omtolke og forme det som skal oversettes etter eget ønske og skjønn. ”Translasjon er slik sett ikke bare gjengivelse, men gjendiktning – og kanskje i noen tilfeller sågar nydiktning”(Røvik 2007, s. 257).

Røvik presenterer videre to ulike former for modus i translasjonen, den *reproduserende* og den *modifiserende* modus. Den reproduserende hører hjemme i den mer klassiske translasjonsteorien og kjennetegnes med tanken på at man kan identifisere de beste eller overlegne praksiser i bestemte organisasjoner, og så overføre dem som kopier til andre organisasjoner slik at man gjenskaper både praksisen og effekten av den. Den modifiserende modus kommer til uttrykk hos oversettere som evnen til å forsvare at det må kunne tillates en viss omforming og tilpassning av det som skal oversettes. Oversetteren balanserer hensynet til å være tro mot det ”opprinnelige”, en praksis eller ide, med hensynet til at dette skal inn i og dermed må tilpasses en ny organisatorisk kontekst. Her presenterer Røvik to hovedtyper oversettelsesregler, *adding* og *fratrekking*. Med *adding* menes her at det til en idémessig representasjon legges til noen elementer når det skal oversettes til en ny

organisasjonskontekst. Med fratrekking menes det motsatte, at man fra en idémessig representasjon trekker fra noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst (Røvik 2007).

5.1.1 Translatørkompetanse

Røvik framhever behovet for *translatørkompetanse* i moderne organisasjoner. Han peker på translatørkompetanse som en kritisk viktig ressurs for å lykkes med kunnskaps- og idéoverføring mellom organisasjoner. Men hva inneholder begrepet translatørkompetanse? Med translatørkompetanse mener Røvik er et sett av *dyder*. Dyd ser han i sammenheng med det gammelnorske ordet dygd; å duga. For å duge måtte en person være i stand til å kombinere flere dyder, hvorav de viktigste var *kunnskap, mot, tålmodighet og styrke*, og han tar utgangspunkt i disse fire dyder når han skal tydeliggjøre hvilke kompetansekrav som settes til en god translatør.

I den kunnskapsrike, flerkontekstuelle oversetter vektlegger han en person som har inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, samt så vel konteksten det skal oversettes fra som til. Oversetter må ha kunnskap om oversettelsesprosesser og hvordan man introduseres og materialiseres ideen i en annen kontekst. Det kreves at den dugende oversetter kan kombinere kunnskap om både avgivende som mottakende kontekst, på samme måte som det er en selvfølge at en som overstetter tekster må kunne begge språk.

Med *dekontekstualisering* mener Røvik evnen til å identifiseres godt fungerende praksiser i andre organisasjoner og til å lage idémessige representasjoner som fanger inn å gir en dekkende beskrivelse av den praksis man ønsker å overføre og oversette.

Dekontekstualiseringskompetanse består også i å skaffe seg innsikt om praksisens kompleksitet, innvevdhet og eksplisitet. Man må skaffe seg oversikt over alle årsak - virknings- relasjoner bak en vellykket praksis. Hvilken betydning har for eksempel teknologiske løsninger som benyttes og hva er effekten av at man har nøkkelpersonell med bestemte kunnskaper og sosiale ferdigheter? Den gode oversetter må også ha blikk for det uuttalte bak vellykkede praksiser, *praksisens eksplisitet*. Dette kan innebære at translatøren må sørge for å gjøre *det uuttalte uttalt*. Gjøre taus kunnskap synlig.

Mange ideer og oppskrifter sirkulerer i samtiden og fremstår ofte som kontekstuavhengige. Andre kan ha tydelige referanser til kontekster noe som ofte er tilfelle når konsulentfirmaer,

benchmarkingsinstanser, tilbyr oppskifter på ”beste praksis”. Dette har vi også hatt noe av i skolesektoren i forbindelse med oppskrifter på å håndtere elever med behov for adferdskorrigerende, f.eks., Oleweusprogrammet, Prinsdalmetoden, LP-modellen (læringsmiljø og pedagogisk analyse) m.m. Konteksten for disse programmene er tydelig knyttet til skolevirksomhet.

Når ideen har klar historie og konteksttilknytning kan translatøren rekontekstualisere ideen. Med det menes å skaffe mer kunnskap om hvordan ideen er blitt praktisert, for eksempel å finne eventuelle sammenlignbare organisasjoner, gjerne i nærheten, som har erfaringer fra praksis av vedkommende ide. Like viktig som det er for translatøren å ha kunnskap om konteksten det oversettes fra er det å ha god kjennskap til konteksten det skal oversettes til. Hvilken kunnskap er det så viktig for translatøren å vite noe om? Organisasjonen har allerede en kontekst med aktører, strukturer, prosedyrer og rutiner, og kanskje også en lang rekke andre ideer og oppskrifter som sirkulerer samtidig. Etablerte organisasjoner har også en historie, en reformhistorie. Ikke minst gjelder dette i skolesektoren. Skoler har lang historie og er godt kjent med å få reformer presentert ikke minst i forhold til lærerplanreformene.

Røvik (2007) mener det er viktig for en god translatør og inneha to typer kompetanse; *sorteringskompetanse og konfigurasjonskompetanse*. Med sorteringskompetanse mener han at translatøren på grunnlag av sin kunnskap om det konkrete praksisfeltet og organisasjonens reformhistorie må kunne gi faglig baserte råd til ledelsen om hvilke typer ideer og grep organisasjonen har bruk for, eller ikke bruk for. Konfigurasjonskompetanse er innsikt i hvordan man best kan tilpasse og innpasse en ny ide som skal implementeres, så langt mulig, i forhold til det som finnes i organisasjonen fra før.

Det mangler ofte nødvendig språk når organisasjonsideer skal oversettes og implementeres i ny organisasjon. Skal en ny ide begripes i organisasjonen, må man kanskje først tilføre begreper. Det blir oversetterens oppgave å språksette nye begreper og kanskje diskusjoner – før ideen kan oversettes. En oversetter kan trenge både mot, klokskap og kreativitet. Når er det så mest hensiktsmessig å kopiere og når bør man tillate seg artisteri og mer ubunden oversettelse?

En reproduserende modus og kopiering kan i følge Røvik (2007) være hensiktsmessig under tre betingelser. *Den første* der en organisasjon har identifisert en vellykket praksis i en annen

organisasjon som er meget lik, og man har god dokumentasjon på hvordan praksisen virker. *Den andre* er der det finnes forskrifter, gjerne gitt av eksterne myndigheter, som meget detaljert foreskriver hvordan prosedyrer og eller praksis skal implementeres og utføres. *Den tredje* er tilfeller der en organisasjonen er i en situasjon preget av usikkerhet forholder seg til en vellykket praksis i en annen organisasjon.

Addering kan være nyttig der man forsøker å materialisere en ny ide, men samtidig i den implementerende organisasjon har elementer i en eksisterende lokal praksis som har vist seg å fungere godt, og som man derfor ønsker å ha med videre. Da kan man lage en kombinasjonsform av en global populær ide og en lokal praksis, som blir til i en prosess antropologer kaller ”glokalisering” og biologer kaller ”hybridisering”. I vårt tilfelle kan rådmannens lokale versjon av ”lokal gouvernance” ses i lys av en slik modus.

Man kan benytte *fratrekking* og ta bort elementer fra en praksis eller ide når den implementeres og når man mener det er hensiktsmessig, f.eks. om ideen opprinnelig inneholder elementer man vet vil provosere. Faren er at den blir så ufarliggjort at selve ideen blir virkningsløs. En mer radikal variant er å benytte *omvandling* som oversettelsesregel. Dette benyttes når organisasjoner står overfor populære organisasjonsoppskrifter, f.eks. ideer som balansert målstyring, kvalitetsstyring etc. Slike oppskrifter er utformet generelt for å passe mange ulike organisasjoner, og krever omvandling og tilpasning før de kan tas i bruk i den enkelte organisasjon. Også der man ønsker å ta i bruk ideer fra organisasjoner som er radikalt forskjellig fra ens egen kreves en omvandling.

De to siste translatørtydene er *tålmodighet og styrke* og gjennom disse er fokus rettet mot mulighetene for å oppnå effekter i en organisasjon som følge av at man implementerer en ny idé. Hva er betingelsen for at det som overføres og oversettes skal nedfelles i praksisplanet og få noen virkninger der? Oversetter kan ha en *passiv posisjon*. Da blir oversetterens rolle begrenset til å gjøre det ukjente kjent og tilgjengelig for de som på grunn av språkbarrierer ikke kan tilegne seg originalen. En mer *aktiv* holdning legger vekt på at oversettelsen bør bevege og skape ringvirkninger på mottakersiden. For oversettelse av organisasjonsideer er hensikten at ideene skal materialiseres og skape tilsiktede effekter i organisasjonen som tar dem i bruk, de skal oversettes til praksis. I den grad det ikke skjer kan man betrakte idéoverføringen som mislykket. Her kan tålmodighet som translatør være en forutsetning for at en ide som først melder seg som prat i en organisasjon over tid kan nedfelle seg i

substansielle rutiner og praksiser. ”Det kan ta tid, og av og til *lang* tid, fra man språklig blir ”smittet” av en ide, til den materialiseres og får substansielle effekter i praksisfeltet” (Røvik 2007, s. 333).

5.1.2 Når oversettelser utfordrer interesser

Oversettelse og implementering av organisasjonsideer kan ha preg av reformideer. Disse kan representere en potensiell kilde til omstilling i organisasjonen som forsøker å implementere dem. Slike omstillinger kan utfordre aktørene i organisasjonen og skape motstand;

”Det er langt mer sannsynlig at slike oversettelsesprosesser forgår i en kontekst av interessebasert maktspill, forhandlinger og konflikter, der oversetterens forslag til lokal versjon mobiliserer så vel støtte som motstand” (Røvik 2007, s. 334).

Oversetterens styrke ligger i evnen til raskt å kunne lese og sette seg inn i konflikt- og interessedimensjoner i organisasjonen og til å håndtere motstand. Det kan være mange årsaker til at nye organisasjonsideer utløser motstand hos ansatte eller aktører i feltet. Det kan for eksempel forekomme når medarbeideres kompetanse og makt i organisasjonen føles truet, bytte av kontorer eller tap av materielle goder, at arbeidsoppgaver man er fortrolig med og liker blir borte eller liknende.

Røvik (2007) introduserer to *inkompatibilitetsargumenter* mot innføring av nye ideer. Den ene er teknisk inkompatibilitet. Det er et argument om at ideen som forsøkes innført er for enkel i forhold til kompleksiteten i praksisfeltet. De eksisterende løsningene viser seg å være bedre enn de nye man forsøker innføre fordi de ansatte har erfaringsbasert og gjerne ”taus” kunnskap etablert ved prøving og feiling over lang tid om hvordan de skal brukes. Det andre og nokså vanlig brukte inkompatibilitetsargumentet handler om verdier. De nye ideene passer ikke inn med verdier og normer som organisasjonen skal ivareta; ” Den kyndige translatøren må besitte kyndighet, i betydningen grundig kunnskap om det eller de praksisfelt der ideen som oversettes, skal implementeres inn og tas i bruk i (Røvik 2007,s.337)”. Detaljert kunnskap om praksisfeltet er avgjørende for translatørens legitimitet, ikke minst blant berørte ansatte i praksisfeltet, og kan ha konsekvenser for autoritet for å få gjennomslag for forslag til lokal utforming av reformideen. For det andre trenger translatøren grundig kjennskap til praksisfeltet for selv å kunne etterprøve og gjøre seg opp en mening om fornuften og sannhetsgehalten i argumentene om at den foreliggende

versjonen av en ide ikke passer inn og derfor kan få uheldige konsekvenser dersom man forsøker å innføre den.

Den sterke translatøren trenger i følge Røvik (2007) også myndighet i tillegg til kyndighet. En translatør som overbeviser med kyndighet i praksisfeltet kan få autoritet blant praktikerne. For å ha tilstrekkelig maktgrunnlag for implementering av ideen trenger translatøren samarbeid med de som besitter formelle maktposisjoner i organisasjonen, som i praksis vil si ledelsen. Den tidligere skolesjefen i vårt case er lærer, kan skolefaget og har legitimitet som profesjonell. Han hadde, slik vi tolker Røvik, både myndighet og kyndighet når han for eksempel innførte ideen om organisasjonsendringen fra inspektør til avdelingsleder. Som skolesjef hadde han den formelle myndighet som ligger hos kommuneledelsen til å kunne til å styre og lede skolene i endringsprosessen. Vil vil videre i oppgaven se nærmere på begrepene styring og ledelse.

5.2 Styring og ledelse

Hva legger vi i begrepene styring og ledelse? I denne oppgaven blir det ulike lederes forståelse av og oversettelse av styring til praksis som får hovedfokus. Ledere benytter ulike styringsmekanismer i sin ledelse av organisasjonen. Vi vil først se litt nærmere på begge begrepene, men velger utover i oppgaven å se på styring og ledelse som gjensidig avhengige sider av en helhet i styring og ledelse av organisasjonen.

Gustav Karlsen (2002) bruker begrepet *styringsdiskurs* om de forestillinger, drøftinger, synsmåter og tenkesett som er knyttet til styring av utdanningssektoren. Disse fanger inn mangfoldet i begrepet styring, der ulike perspektiver og flere ulike interessegrupper trer fram. Skoleledelsen kan lett havne i ledelsesdilemmaer der ulike styringsdiskurser må oppveies mot hverandre. Karlsen (2002) har systematisert begrepet styring innen følgende styringsdiskurser: *Byråkratisering, profesjonalisering, brukerstyring, markedstyring og målstyring*. Dette er alle varianter av "top-down" styring. I Gaustadtoppen kommune har kommuneledelsen benyttet en "top-down"- form for styring innenfor et strukturelt perspektiv når de blant annet besluttet at alle skolene på et bestemt tidspunkt skulle gå over fra å ha inspektører til å ha avdelingsledere. Byråkratisk styring er også aktuelt å drøfte i forhold til vår oppgave. Den statlige styringen av utdanningssektoren pålegger kommuner og skoler

ansvar og oppgaver gjennom lover, forskrifter og rundskriv som sendes fra overordnet nivå til lavere nivå. Hvordan oversettes disse styringssignalene til de ulike nivåene i kommunen?

En annen form for styring er ”bottom up” -perspektivet der: ”..iverksetting og implementering i betydelig grad ser ut til å styres og bestemmes av den tradisjon og kultur som eksisterer i institusjonen” (Karlsen 2002, s. 99). Karlsen trekker fram *kultur- og institusjonsdiskursen* som den styringen som skjer gjennom grunnleggende normer som finnes i samfunnet eller organisasjonen. I en organisasjon som skoleverket som har eksistert i så mange år, har sin historie og tradisjoner, er dette et viktig perspektiv å ha med seg. Dette er også et perspektiv å ha med i tenkningen rundt oversettelse av ideer i organisasjonen når ideer fra toppeledelsen møter tradisjon og kultur som eksisterer ute på skolene.

Profesjonsstyring er en form for styring der retten til å bestemme er gitt ut fra dokumentert faglig kyndighet og innsikt. I følge Karlsen (2002) baserer profesjonsstyringen seg på at lærere med mye erfaring og kompetanse gis myndighet til å bestemme innenfor definerte områder. Profesjonsstyring er motstykket til byråkratisk styring. Dette er i følge våre vurderinger en form for styring som vil sammenfalle godt med Gaustadtoppen kommunens tenkning rundt myndiggjorte medarbeidere. En stor grad av profesjonsstyring kan bety at det er lagt stor vekt på distribuert ledelse og at lærerne på skolen er gitt mye ansvar innenfor definerte oppgaver. Hvilke perspektiver vil vi kunne forstå vårt case innenfor? Vil rektor og avdelingsledere kunne beskrive sine opplevelser og refleksjoner rundt ulike styringsformer?

Styring som tema omtales nærmere i kapittelet om New Public Management. Gaustadtoppen kommune har gått fra det vi kan omtale som *New Public Managements* tankegang til en mer *New Local Governance* tankegang.

5.2.1 New public management

New public management (NPM) kom som en reaksjon på det offentlige styresett som ble sett på som regelstyrt, tungvint, byråkratisk og lite fleksibelt, med for lite fokus mot ledelse og for liten innflytelse fra brukere av tjenestene (Busch m.fl. 2001). Kjennetegn for NPM er konkurranseutsetting, økonomistyring, effektivitet og jevnlig rapporteringer. Andre fokusområder er service og kvalitet på tjenesteproduksjon. Mange kommuner, også Gaustadtoppen, har utviklet tjenestebeskrivelser slik at brukerne skal kunne se hva de kan

forvente av tjenesten. Tilgjengelighet, åpningstider samt deltagelse og medvirkning har høyt fokus. Gaustadtoppen kommune har blant annet organisert et servicetorg der innbyggerne kan henvende seg for informasjon og hjelp til tjenester. Kommunen arrangerer ulike møter som tar opp aktuelle temaer og inviterer innbyggerne til medvirkning i utviklingsprosesser.

NPM er en samlebetegnelse av reformer i offentlig sektor, i administrasjon og ledelse, og fremstår som alternativ til tradisjonell offentlig administrasjon og ledelse, det Klausen omtaler som *old public administration*;

”Ikonen av en ny liberalistisk reformbølge, der som en ny dimensjon i forhold til tidligere reformer fokuserer på hvor og hvordan offentlig serviceytelser produseres, herunder på de organisatoriske og ledelsesmessige aspekter heraf. NPM ser ud til at skulle blive omdrejningspunktet langt inn i det 21. århundrede.” (Busch 2001, s.24)

NPM- betegnes av noen som en global reformbølge, mens andre ser forskjelligheten i måten NPM slår igjennom på og ser at det kan utvikles ulikt i ulike land og organisasjoner. I New Zealand og Storbritannia blir NPM sett på som en top - down drevet og konsekvent - liberalistisk strategi, som betegnes som *mean and learn*. I den amerikanske varianten har man lagt vekt på *gouvernance* og ledelsesperspektivet med inndragelse og entreprenørskap som idealer.

A. H. Dahl (Busch 2001) trekker fram medarbeiderinfluering i forhold til NPM med nordisk preg. Nordiske bedrifter har integrert flere interessenter i sine beslutningsorganer – noe som kan kopieres av offentlig konkurranseeksponert virksomhet. I offentlig sektor er det ikke snakk om å gi medarbeidere eierandeler, men å gi medarbeider innflytelse ved å ansvarliggjøre og myndiggjøre medarbeiderne: ”De beste verdiene fra demokratiteori som deltagelse, innsyn og rettigheter kan på denne måten ansvarliggjøre medarbeiderne i offentlig driftsutsatte enheter”(Busch 2001, s. 217). Felles for alle blir at man endrer de offentlige systemer i mange land i samme retning, selv om man får ulik innretning og fokus innad.

Det er to søyler i NPM. Den første søylen har å gjøre med ønsket om en liberalistisk markedsorientering i og av det offentlige. Dette er et ønske om å tilpasse det offentlige til en markedstenkning og bruker verktøy som:

”I privatisering, konkuransedsætting/udlicitering og kontraktstyring, frie forbruksvalg, brugerbetaling, profitcenter-tanker, intæksdekket virksomhed og selektive lønnsincitament m.v”. (Busch 2001, s 27).

Den andre søylen har å gjøre med organisasjon og ledelse. Man kan med fordel overføre prinsipper som er utprøvd i det private til offentlig sektor. Fokus i denne søylen kommer på:

”II entreprenøragtig ledelse, strategisk ledelse, teamledelse m.v. samt en række konsepter som Service management, Total Quality Managment og Business Process Reengineering, og endelig mål og rammstyring, nye økonomistyrings-, regnskaps- og budgetsytemer” (Busch 2001 ,s.27).

Vi tolker kommunens styringsdokumenter og rådmannens uttrykk slik at Gaustadtoppen kommunen befinner seg hovedsakelig innen for den siste søylen, når rådmannen snakker om New local governance.

Slik rådmannen i Gaustadtoppen kommune beskriver sine tanker om styring og ledelse av skolen i sin kommune, følger det i og for seg prinsipper innenfor NPM, men med større vekt mot ”lokal governance”. Rådmannen legger vekt på tett relasjon mot innbyggere og politikere, med ledere som støttespillere for myndiggjorte medarbeidere og noe mindre vekt på mål- og regelstyring. Sentrale lover, regelverk og styringsdokumenter ligger i bunn, men ”måten vi gjør det på hos oss” utvikles lokalt. Relasjoner og samhandling i møte mellom det offentlige som tjenesteyter og innbyggerne som bruker er viktig, men vektlegger samtidig tjenestens samfunnsmandat. Det individuelle perspektivet skal ikke komme i fokus på bekostning av samfunnsmandatet, men utvikles i samspill med dette.

Slik vi har tolket Gaustadtoppen kommunes dokumenter, samt utsagn fra rådmann og skolesjef når det gjelder styring og ledelse, forstår vi at verdisyn vektlegges og skal være med i alle ledd i organisasjonen, både i møte mellom ledelse og medarbeidere, tjenesteytere og brukere, i vårt tilfelle lærere, elever og foreldre, og i utvikling av organisasjonens ulike ledd og nivåer.

Sett i lys av de ulike retninger i NPM, kan vi forstå det slik at Gaustadtoppen bygger sin egen variant med vekt på lokal governance og entreprenørskap, samtidig som kommuneledelsen knytter dette opp mot ”top-down”- tenkingen i det at samfunnsmandatet i tjenesteytingen er et viktig fokus. Rådmannen henviser til New local gouvernece, når han

snakker om organisasjonstenkningen for Gaustadtoppen kommune. Den tradisjonelle vestlige organisasjonstenkning, hvor strategier og beslutninger ligger på et overordnet plan og blir gjennomført av toppledelsen, er ikke forenlig med tankene til Gaustadtoppen kommune. Kommunen vektlegger, slik vi tolker det, stor samhandling mellom administrasjon, politikere og innbyggere i utvikling av sine tjenester.

Et distinkt trekk ved NPM er *profesjonalisert ledelse*. Lederens viktigste oppgave skiftes fra å være overordnet saksbehandler til å utøve lederskap med vekt på institusjonens strategiske orientering. Profesjonell ledelse stiller krav til lederens faglige kompetanse og kan i følge Bendheim og Hansen(Busch 2001, s. 272) være viktig for å gjennomføre andre endringer som følge av NPM. I Gaustadtoppen kommune sier rådmannen at han har forventninger til rektor som strategisk leder. Dette tolker vi innenfor forståelsen av NPM som profesjonalisert ledelse.

5.2.2 Ledelse

I dette kapittelet vil vi først trekke frem noen eksempler på hvordan ledelse blir beskrevet og deretter utdype det relasjonelle og distribuerte ledelsesperspektivet. Temaene vi tar opp berører, slik vi ser det, ulike sider ved skolenes ledelse og indre liv og relasjonelle forhold mellom ulike aktører i skolesystemet. Dagens samfunn er i følge Hargreaves (1996) preget av postmoderne trekk der det er mangfoldet og de mange perspektivene som dominerer og ikke de enkle sannheter og oppskrifter. Man er i sterk grad opptatt av individuelle behov, og det finnes ikke lenger noen absolutte sannheter. Verden er preget av motsetninger, kompleksitet og hurtig forandring (Karlsen 2002, s. 20). Børre Nylehn (2001) påpeker at ledelse ikke er synonymt med hva formelle ledere gjør. Også medarbeidere som ikke er ledere kan utøve ledelse i form av uformell ledelse. Ledelse handler blant annet om grenseregulering, systemutfordring og prosessstyring. Dette betyr blant annet at ledelse av en organisasjon innebærer å orientere organisasjonen i forhold til omverdenen, bygge opp systemer og strukturer samt å gjennomføre prosesser i forhold til medlemmene i organisasjonen. Nylehn (2006) ser også på de uformelle lederne, og både Sørhaug (1996) og Nylehn har definisjoner der de ser på ledelse i skolen både på skolenivå og på klasse/gruppenivå, og der de også forstår læreren som leder av elevenes læringsarbeid. Dette er blant annet interessant for oss når vi skal se på hvordan rådmannens begrep om myndiggjorte medarbeidere forstås og oversettes av rektor og avdelingsledere på skolene.

I følge Nylehn (2006) handler ledelse grunnleggende sett om grenseregulering, det vil si å skape og regulere sammenhenger og avgrensinger mellom indre og ytre organisatoriske forhold. Ledelse oppstår når personer påføres eller påtar seg ansvar for å regulere indre og ytre organisatoriske grenser, for eksempel håndtere arbeidsdeling i forhold til oppgaver og omgivelser. Ledere er dermed personlige garantister for en organiseringsorden og retning. Ledelse kan i dette perspektivet forstås som en personlig måte å forvalte autoritet på.

Jorunn Møller (2004, 2006, 2007) har skrevet mye om ledelse i skolen. Hun viser til at definisjonene av ledelse omfatter en rekke antakelser. Ledelse eksisterer innenfor sosiale relasjoner. Ledelse innebærer en hensikt og en retning, og handler om å påvirke. Ledelse er en funksjon som ikke nødvendigvis bare utøves av den formelle lederen, men er knyttet til kontekst og betinget av konteksten. At ledelse nødvendigvis ikke alltid utøves av den formelle leder har vel flere som har sitt virke i skolen opplevd.

Møller (2004, 2006, 2007) presenterer blant annet fire perspektiver å forstå ledelse innenfor; *Det individualistiske perspektivet* vektlegger hvilke egenskaper eller ferdigheter enkeltpersoner har når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon. Her ser man ikke på omgivelsene eller konteksten, men vektlegger kun lederens personlige egenskaper og ferdigheter. *Det strukturelle perspektivet* vektlegger ytre forhold som rammer, økonomi, ressurser og organisering når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon. *I det relasjonelle perspektivet* vektlegges hvordan ulike aktører opptrer i forhold til hverandre, og hvordan aktører påvirker og påvirkes av strukturer når man skal forklare hvorfor bestemte resultater oppnås i en organisasjon. I Gaustadtoppen kommune er toppledelsen opptatt av dette perspektivet og har gitt alle ledere opplæring i relasjonskompetanse. Relasjonskompetansen skal deretter implementeres i den delen av organisasjonen lederne er ledere for. *Det distribuerte perspektivet* vektlegger ledelse som aktivitet. Perspektivet flyttes fra det de formelle ledere gjør og tenker, til å se på hvordan aktører utøver ledelse i samhandling med hverandre og ved hjelp av de ressurser som er til rådighet i bestemte historiske, sosiale og kulturelle kontekster. Omorganiseringen på skolene da de gikk over til avdelingsledere i stedet for inspektører kan ses i lys av dette perspektivet. Skolene fikk da flere, riktignok formelle, ledere men disse utøver ledelsen i større felleskap gjennom lederteamet. Avdelingslederne skal også ha et ben i hver leir og gjennom det bringe med den uformelle ledelsesdelen inn i teamet.

Ledelse handler mye om en vekselvirkning mellom de ulike perspektivene. Innenfor det individualistiske perspektivet kunne vi for eksempel her drøftet rådmannen som karismatisk leder. Eller vi kunne benytte det strukturelle perspektivet og sett nærmere på hvordan endringsprosessen fra inspektør til avdelingsledere var gjort i kommunen. Siden vårt hovedfokus er på hvordan ledere forstår og oversetter styringssignaler er det, som tidligere omtalt, nærliggende for oss å ha fokus mot det relasjonelle og det distribuerte perspektivet. Det er dette vi vil konsentrere oss om i det følgende.

Ledelse i et relasjonelt perspektiv kan forstås på mange måter og det finnes mange presiseringer av begrepet i forskningslitteraturen. Wadel (Fuglestad og Lillejord 1997) beskriver at det relasjonelle perspektivet skaper grunnlag for å søke relasjonelle forklaringer på hendelser i organisasjonene, forklaringer som omfatter begge parter i en samhandling. Dette perspektivet ses som kontrast til individ- og egenskapsorienterte forklaringer, som gjerne blir resultatet når fokus er på hva lederen gjør eller ikke gjør. Tian Sørhaug (1996, s.45) definerer ledelse slik: ”Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta ovenfra og nedenfra.” Ledelse forstås her som noe som skjer i samspill med andre, der ledere må forsøke å finne en balanse mellom tillit og makt. Lederen må finne balansen mellom og støtte og utfordre sine medarbeidere. Sørhaug (1996) legger stor vekt på relasjoner, slik vi også tolker rådmannen i Gaustadtoppen kommune. Alle ledere har i denne kommunen for eksempel fått opplæring innen relasjonskompetanse. De ansatte blir beskrevet som myndiggjorte og blir tatt med i beslutningsprosesser. Dette er stikkord vi også vil forfølge i vår analyse.

Fuglestad og Lillejord (1997) er opptatt av at det relasjonelle perspektivet på ledelse på sett og vis utfordrer den individorienterte oppfatningen av ledelse som i stor grad styres av mål-middel- tenkning. De beskriver ledelse som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen. Ledelse i et relasjonelt perspektiv har i følge Fuglestad og Lillejord samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem, og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer. Ledelse blir beskrevet som et mellom- menneskelig forhold, det er noe som utføres sammen. Fokuset blir flyttet fra den formelle lederen til prosessen mellom den som leder og de som blir ledet og det som partene gjør sammen.

Dialogen står sentralt i dette perspektivet. Dialog danner grunnlag i menneskelig eksistens og er vesentlig som kommunikasjonsform. Et av hovedmålene med økt forståelse for relasjonsperspektivet er å bidra til en utviklende læringskultur i organisasjonene. Dette perspektivet vil være sentralt for oss når vi skal se hvordan rektor og avdelingsledere forstår og oversetter styringssignalene fra kommuneledelsen. Hvilke relasjoner har de ulike aktørene til hverandre, hvilke samhandlingsarenaer har de der relasjoner kan utvikles, hvilke muligheter har de til dialog, og hvordan opplever de at dette får konsekvenser i praksis?

Vi har videre valgt å se på ledelse i et distribuert perspektiv. I det distribuerte perspektivet ser en på ledelse som en aktivitet der samhandling er et viktig stikkord. Denne samhandlingen er en viktig faktor for dialog og forståelse av ideene. I dette perspektivet er det ikke bare rektor som bedriver ledelse. Avdelingsledere har fått sitt ansvar og handlingsrom slik at de kan opptre som myndiggjorte mellomledere og utøve ledelse på sitt nivå. Gaustadtoppen kommune har også i sin AGP – Arbeidsgiverpolitiske plattform- at alle medarbeiderne i kommunen, også lærerne, skal være myndiggjorte medarbeidere.

I et distribuert ledelsesperspektiv vil vi kunne analysere og forstå organisasjoner ut fra prosesstermer med vekt på samhandling om ulike aktiviteter i organisasjonen. Fokus flyttes fra formelle ledere til samhandlingen om oppgaver og til aktiviteter som prosesser i samhandlende fellesskap (Møller & Fuglestad 2006).

Distribuert ledelse er i følge Peter Gronn (Møller & Fuglestad 2006) at ledelsesoppgaver er delt mellom flere personer. Jorunn Møller (2007) supplerer dette og mener at distribuert ledelse handler om tydelige krav kombinert med tillit til lærerne. Dette forutsetter åpenhet og dialog. Ledelsespraksis er noe som fremstår i et samspill mellom mennesker og deres omgivelser. Det er mange eksempler på at ledelsesoppgaver er delt mellom flere, og dermed blir det i følge Møller riktigere å se på ledelse som samhandling enn som handlinger utført av enkeltpersoner. Ledelsespraksis oppstår dermed gjennom samhandling med andre mennesker og omgivelsene. I distribuert ledelse ligger det at flere kan ta ledelsesansvar og at når flere mennesker gjør en innsats sammen blir resultatet større enn summen av det som deltakerne legger inn i oppgaven. Sett i sammenheng med en relasjonell forståelse av kompetanse utvikles kunnskap gjennom samhandlinger og samspill.

Begreper som går igjen i det relasjonelle og distribuerte perspektivet er samhandling og dialog. Det å dele ledelsen med flere, tenke sammen, handle sammen, ha gode relasjoner, åpenhet, tillit og dialog står sentralt i begge perspektiver.

Gaustadtoppen kommune har satset på coaching som ett av verktøyene for ledere og mellomledere. Alle har fått opplæring og videreutdanning gjennom Bedriftsøkonomisk institutt (BI). Rådmannens forventning er at skolelederne skal forstå og kunne anvende coachingmetodikken i å utvikle seg selv, kollegaer og samarbeidspartnere. Forventningene til utbytte av coachingutdannelsen (10 studiepoeng) dreier seg i følge rådmannen ”om å få frem det beste i andre mennesker gjennom personlige relasjoner og tillit”. Rådmannen har også forventninger om ”at skolelederne, ved å benytte metoden,” samtidig skal utvikle seg selv som medarbeidere i interaksjon med kollegaer.” Hva finner vi av eventuelle spor av dette på skolene? Benyttes coachingmetodikken i hverdagen? Og i tilfelle ja, hvordan opplever rektorer og avdelingsledere dette verktøyet? Det er boken til Morten Emil Berg (2004) som er benyttet i coachingutdannelsen av ledere i Gaustadtoppen kommune. Vi mener å finne mange av Bergs teorier og filosofiske betraktninger igjen i rådmannens foredrag og presentasjoner. Vi velger likevel ikke å gå nærmere inn på Bergs definisjoner og teorier om ledelse og coaching i denne oppgaven. Det ville føre for langt.

I det følgende vil vi presentere teorigrunnlag knyttet til kultur. Fuglestad og Lillejord (1997 s. 7) skriver dette om betydningen av kultur: ”Ledelse utøves gjennom relasjoner i en kulturell kontekst som både skaper muligheter og setter grenser. For ledere er det derfor viktig å kjenne, og kunne handle i forhold til organisasjonens kultur og delkultur.”

5.3 Teorier om skolekultur

Organisasjonskultur kan defineres som et sett av felles normer, verdier og den virkelighetsoppfatning som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre (Bang 2000). For å kunne gjøre et skoleutviklingsarbeid må man kjenne organisasjonens kultur. I følge Berg (1999) er skolekulturen nøkkelen til skoleutvikling. Bolman og Deal (1998) presenterer fire fortolkningsrammer som kan hjelpe oss og finne kjennetegn på organisasjonskulturene vi undersøker. I den *strukturelle rammen* tar man for seg hvordan organisasjoner deler opp arbeidet med å skape en rekke spesialiserte roller, funksjoner og enheter. Deretter må de forskjellige elementene bindes sammen igjen ved

hjelp av både vertikale og horisontale integreringsmetoder. Det finnes ingen måte å organisere på som er den eneste rette, og hva som er den rette strukturen vil avhenge av organisasjonens mål, strategier, teknologi og omgivelser. I *human resours rammen* ser man på hvordan organisasjonen utnytter de menneskelige ressursene og hvordan menneskene får utfolde seg i en organisasjon. Organisasjonens og menneskenes behov må samordnes. Det er et mål å finne frem til løsninger som både organisasjon og personell tjener på. De er som Bolman og Deal (1998) skriver, gjensidig avhengige av hverandre. I *den politiske rammen* fokuseres det på organisasjonens evne til å utvikle seg gjennom pågående forhandlinger. Det kan være en kamp om makt, eller å bygge allianser for sin sak eller mot andre. Evne til og behov for å kjøpslå for å oppnå vinning. Rammen støtter seg på Karl Marx i hans analyse av interesse konflikter i samfunnet. I dette perspektivet er man opptatt av at det til en hver tid vil være ressursknapphet i en organisasjon og dermed maktkamp. Den *symbolske rammen* sier noe om hva som sveiser organisasjonen sammen og hvilke virkemidler som brukes for å skape samhørighet. Det kan være ritualer, seremonier eller den gode historien som alle i organisasjonen kjenner. Det er særlig innenfor denne rammen vi kan forstå skolekultur (Bolman og Deal 1998)

Andy Hargraves (1996) peker på at skolen organiseres ut fra til dels gammeldagse prinsipper for organisasjons- og ledelsestenkning. Han mener de er lite egnet for å møte de postmoderne utfordringene vi står ovenfor. Vi kan i dag se at i arbeidslivet generelt legges det mye vekt på arbeidsmiljø, kollegarelasjoner, arbeidsplassens kultur og fellesskapsfølelse med mer. Dette gjøres for å skape motivasjon for å nå bedriftens felles mål. Hargraves (1996) har gjort undersøkelser på hvordan lærerkulturen påvirker utviklingen av skoler, der han beskriver to viktige dimensjoner: *Innhold og form*. Kulturens *innhold* er den delen av lærerkulturen som omfatter overbevisninger, verdier, vaner og måter å gjøre ting på i et lærerkollegium. Med kulturens *form* mener han de karakteristiske relasjons- og samarbeidsmønstre mellom lærerne. Å forstå lærerkulturens formside betyr å forstå mange av de begrensningene og mulighetene når det gjelder endringer i skolen og utviklingen av lærerarbeidet.

Gunnar Berg (1999) mener skolekulturen er nøkkelen til skoleutvikling. Han definerer skolens kultur som det sett av synlige regler og vaner som, bevisst eller ubevisst, styrer, begrenser og regulerer skolepersonalet og elevenes arbeidsforhold i så vel snever som vid forstand. Skolekulturen har en tradisjon og historie både på skolen og i lokalmiljøet ved at

skolens kollektivt aksepterte løsninger føres videre til nye og uerfarne medlemmer. Når lederen ønsker endringer, er det viktig å kjenne til lærerkulturen, man bør ikke ha større ambisjoner enn det personalet tillater. En kulturendring vil også være avhengig av at det skjer forandring på adferdsnivå, det vil si avlæring av gamle adferdsmønstre og innlæring av nye. Ønsker man en samarbeidende kultur vil en ha behov for å utvikle en sosial organisasjon som gir rom og forpliktelse for samarbeid og utvikling. Rektor må legge til rette for eller kreve at kollegiet samhandler og løser oppgaver på en annen måte enn før. Det må være et mål og en hensikt med samarbeidet, og en bør utvikle strukturer og rutiner som er formåltjenelige og gir synlige resultater. Samarbeid er også noe som må læres. Derfor er det viktig å sette av tid til slik læring og samtidig ha relevante oppgaver å samarbeide om.

Gaustadtoppen kommune har så langt vi kan vurdere det, vært meget bevisst i å utvikle lederne i sine virksomheter og alle er gitt opplæring i relasjonskompetanse og videreutdanning i coaching. Men har dette ført til noen endring i kulturen ute på skolene? Hvordan forstår og oversetter rektor og avdelingsleder i tilfelle disse ideene i denne opplæringen i praksis på skolen?

I neste kapittel vil vi redegjøre for metodevalg og utfordringer vi som forskere har møtt i feltarbeidet vårt. Dernest vil vi trekke veksler på teoritilfanget når vi går over til analyse og drøfting i kapittel 8.

6. Metode

Vår undersøkelse plasserer seg innefor kvalitativ forskning. Vi gjør en case-studie i en kommune der vi undersøker lokal styring og ledelse av skoler fra kommunenivå og til skolenivå. Vi har to skoler med i undersøkelsen, og får dermed inn et element av komparativ casestudie når vi ser på hvordan de to skolene forstår og opplever sine roller og ansvar innefor samme lokale kommunale styringskontekst.

Betegnelsen *case* kommer av latinske *casus* som betyr og sier noe om betydningen av det enkelte tilfelle (Andersen 2003). Det handler om å studere få tilfeller som igjen studeres grundig. Vår begrunnelse for å benytte metoden er ut fra vår problemstilling om å få nærmere innblikk i hvordan lokal styring foregår og forstås, og hvordan det oppfattes og kommer til uttrykk i de to skolene med samme kommunale ledelse.

6.1 Hermeneutisk forankring

Hermeneutikken er utledet av det greske ordet *hermeneus*, som betyr tolk eller fortolker. Den opprinnelige metoden ble brukt av teologer og klassiske filosofer til å tolke tekster. Schleimacher (Kleven 2002) utviklet metoden videre og var opptatt av den psykologiske fortolkning av det språklige uttrykk, der man gjennom følelse, fantasi og intuisjon søker å nå fram til en dypere forståelse av personen bak teksten. Dette ved å se på sammenhengen mellom teksten og konteksten personene lever i kulturelt og historisk.

”En vekselvirkning mellom del og helhet er et sentralt prinsipp i den hermeneutiske læren om hvordan vi forstår en tekst, og refereres gjerne til den hermeneutiske sirkel” (Kleven 2002, s 41).

På samme måte som naturvitenskapen søker også samfunnsvitenskapene etter lovmessig, allmenn kunnskap. Men samfunnsvitenskapene har en målsetting utover dette. I studiet av mennesket vil man ikke behandle mennesket som en objektiv ting, men velge modeller som unngår å åpne veier for undertrykking og manipulering.

”Habermas og hans såkalte kritiske teori tar altså et oppgjør med den oppfatning at vitenskap er uavhengig og nøytral, og at de resultater man oppnår gjennom vitenskapelige studier, kan ses adskilt fra personlige og samfunnsmessige interesser og bindinger ”(Kleven 2002, s. 47).

Habermas mener at den enkelte forsker må ha en refleksiv og mest mulig bevisstgjort forhold til sin egen forforståelse og samtidig sette den hermeneutiske prosessen inn i en mer ideologisk ramme. Uten en slik ramme vil bevisstgjøringsprosessen bli amputeret. Det er viktig at vi som forskere er bevisst våre egne holdninger og verdier i vår forforståelse av valg av forskningstema og problemstilling og bevisstheten om hvordan vi som forskere påvirker prosessen underveis i intervjuene i samhandlingen og dialogen med de personer vi intervjuer.

6.2 Vitenskapelig tilnærming

Det er ulike former for vitenskapsteoretisk tilnærming som benyttes som forskningsmetoder innefor samfunnsforskning og man kan velge ulike forskningsstrategier. Strategiene kan være kvalitative, kvantitative eller komparative. Valg av strategier avhenger av målet med forskningen (Ragin 1994).

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) definerer forskjellen på kvantitativ og kvalitativ metode på følgende måte:

”Svært forenklet kan vi si at kvalitative metoder forholder seg til data i form av tekster og legger vekt på fortolkning av dataene, mens kvantitative metoder forholder seg til data i form av kategoristerte fenomener og legger vekt på opptelling av utbredelse av fenomenene ” (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006, s. 101).

Grønmo (1994) beskriver dataene som kvantitative der som de uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetermer. De data som ikke beskrives på denne måten er kvalitative. Ragin (1994) skriver at kvalitativ forskning handler om å se på mange felles kjennetegn som eksisterer på tvers av et relativt lite antall tilfeller, og er preget av at den behandler ord og erfaringer som blir tekstifisert. Kvantitativ forskning har fokus på å kartlegge forbindelsen mellom et begrenset utvalg av egenskaper på tvers av et stort antall tilfeller. Ragin er også

opptatt av komparativ forskning. Komparativ forskning forklarer forskjellene som eksisterer mellom et moderat antall tilfeller, og ligger et sted mellom kvalitativ og kvantitativ analyse (Ragin 1994). Komparativ forskning studerer forskjellighet ved å sammenligne kasus (case). For å forklare forskjellighet forutsettes en fortolkning av kulturelle og historiske fenomener (Ragin 1994). Komparative studier går ut på å sammenligne ulike samfunn eller forhold i ulike samfunn. Felles for disse studiene er at de som regel omfatter få enheter, men hver enhet er som regel omfattende og kompleks.

”Forskjellen mellom casestudier og komparative studier er at casestudier kan omfatte bare en enkelt enhet, mens komparative studier forutsetter analyse av minst to enheter som blir systematisk sammenlignet” (Grønmo 1994, s. 384).

Vi velger å se på trekk ved undersøkelsesopplegget på kvalitative og kvantitative data ut ifra Grønmo sin tabell;

Aksept ved undersøkelsen	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstillinger	Analytisk beskrivelse	Statistisk generalisering
Metodiske opplegg	Fleksibilitet	Strukturering
Forholdet til kilden	Nærhet og sensitivitet	Avstand og selektivitet
Tolkningsmuligheter	Relevans	Presisjon

(Grønmo 1994, s.129) *Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data.*

Problemstillingen kan altså ha en analytisk beskrivelse i kvalitativ forskning der formålet er å beskrive totale situasjoner. Hensikten med en analytisk beskrivelse kan være å utvikle en helhetlig beskrivelse av det man undersøker. Kvantitative undersøkelser kan også være analytiske, men kjennetegnes framfor alt av at de problemstillinger som belyses gjerne dreier seg om ulike typer statiske generaliseringer. Formålet er ofte å gi en oversikt over større populasjoner eller mer omfattende univers. Kvantitative undersøkelser dreier seg i stor grad om fordelinger og sammenligninger.

I kvalitative undersøkelser preges det metodisk opplegget av fleksibilitet. Det metodiske opplegget kan bli endret underveis, det tilpasses til nye erfaringer som kommer til og kan brukes på litt forskjellig måte overfor ulike enheter i undersøkelsen. Mens det metodiske opplegget i kvantitativ metode preges av sterk strukturering. Det er helt fastlagt før undersøkelsen settes i gang og endres ikke i løpet av undersøkelsen.

Det tredje aspektet beskriver forskerens forhold til datakildene. I kvalitative studier er forholdet preget av nærhet og sensitivitet, uansett om kildene er aktører, respondenter eller dokumenter. I kvantitative undersøkelser er forholdet til kilden preget av avstand og selektivitet.

Det fjerde aspektet i Grønmos tabell tar for seg tolkningsmuligheter. ”Kvalitative tilnærminger basert på et fleksibelt design og et nært og sensitivt forhold til kildene skulle gi særlig gode muligheter for relevante tolkninger” (Grønmo 1994, s.131). Hvor relevant og entydig tolkningen blir, har sammenheng med hvor godt forskeren klarer å balansere mellom nærhet og fleksibilitet og samtidig ivareta forskningens krav til lik informasjon fra de ulike enhetene.

6.3 Dokumentstudier

Vi har i bakgrunnsinnhenting av informasjon til undersøkelsen også innhentet dokumenter i kommunen og delvis også på skolene. Dette gjelder kommunens styringsdokumenter som:

- Arbeidsgiverpolitisk plattform (AGP)
- Oppvekststrategi
- Barne- og skolebruksplan (BOSK)
- Kommunens dokument med vedtatte visjoner og overordnede mål for barnehage og skole.
- Kommunens vedtatte delegeringsregler. Regler for hva som er delegert rådmannen og administrasjonen i kommunen.

- Rådmannens egne forelesningsnotater – Powerpoint presentasjoner som han benytter på ledelsessamlinger med virksomhetslederne.

Disse dokumentene er nyttig informasjon, både som bakgrunnsstoff og datamateriale for oppgaven, som tydelige styringssignaler, forventninger til skolens rolle i lokalsamfunnet og skolens ledelse i den sammenhengen. Dette vil være med på å forstå hvordan ledelse og styring utøves i denne kommunen.

6.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ut fra vår tilnærming har vi valgt intervju som metode. Kvåle skriver om intervju: ”Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon” (Kvåle 2004, s.21). Monica Dalen (2004) mener at det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004, s. 15).

Vi har valgt å intervju kommuneledelsen ved rådmann og skolesjef, samt skolenivå representert ved to skoler i kommunen. Vi benytter individuelt intervju på rektornivå og gruppeintervju på kommuneledelse - og avdelingsledernivå. I tillegg til dette hadde vi, som en pilotstudie, en to timers samtale med rådmannen og den tidligere skolesjefen.

Et kjennetegn på kvalitativt forskningsintervju er at forskeren selv gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen som baserer seg på informant(en) som kilde. Datainnsamlingen planlegges nødvendigvis ikke i detalj, og det er mulighet for stadig justeringer underveis. (Kvåle 2004)

Vi valgte å lage intervjuguider som vi sendte ut til informantene en ukes tid i forveien slik at de hadde mulighet til å sette seg inn i temaene på forhånd. Det var veldig variabelt hvor mye informantene våre hadde sett på intervjuguiden og hvor godt forberedt de var da vi kom. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert kort tid etter gjennomføringen. Vi hadde jobbet mye med intervjuguidene på forhånd og endret de underveis, etter veiledning fra vår veileder.

Intervjustudier kan være utforskende eller hypotesetestende. Et utforskende intervju er åpent og har minimalt med struktur. Intervjuren ønsker for eksempel å avdekke opplevelse rundt

et tema eller problemområde. Intervjueren følger opp svarene med utfyllende spørsmål og søker etter ny informasjon. Intervjuer som tester hypoteser er som regel mer strukturerte. Da har man intervjuer der man sammenligner informasjonen man får. Spørsmålene er mer strukturerte, med standardisert ordlyd i spørsmål og med samme rekkefølge. Intervjuer kan og brukes mer spesifikt i kasusundersøkelser, der formålet er å innhente mer spesifikk informasjon om en person, en virksomhet, institusjon e.l. (Kvåle 2004).

Intervjuene våre var forsøkt strukturert i pakt med intervjuguiden. Intervjuguiden var sendt ut på forhånd til intervjuobjektene slik at de kunne forberede seg. Vi benyttet de samme temaene i alle intervjuene, selv om spørsmålene kunne variere noe på de ulike ledernivåene.

Kvåle (2004) deler intervjuundersøkelsen inn i syv stadier; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Det er disse syv stadiene vi har forsøkt å forholde oss til å vår studie.

Tematisering handler om formålet med undersøkelsen og klarlegger egen oppfatning av emnet før metodevalg og intervjuarbeidet starter. Vi hadde klart for oss at vårt tema skulle være styring og ledelse av skoler og vi jobbet først mye med hva vi egentlig skulle undersøke. Fokus i problemstillingen endret seg underveis som vi snakket med aktuelle intervjuobjekter og veileder, både i forhold til hva vi skulle gjøre og hvordan vi skulle gjøre det. Vi var innom tanker rundt komparativ undersøkelse mellom to kommuner før vi endte opp med en casestudie av en kommune. Dette la så føringer for hvordan vi gikk videre.

Planlegging handler om å planlegge med henblikk på å innhente den ønskede kunnskap og med tanke på studiens moralske implikasjoner. Vi hadde flere arbeidsmøter om hvem og hvordan vi skulle gjøre intervjuene og hva vi skulle velge av individuelle og gruppeintervju i forhold til hva vi var ute etter. Vi lagde flere utgaver av intervjuguider, og fikk innspill fra både familie (som jobber i skolesektoren) og veileder før vi endte opp med det som ble benyttet. Vi hadde stor nytte av å dele intervjuguiden inn i områder. Det var da lettere å systematisere spørsmålene.

Intervjuing. Handler om å utføre intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og å ha en reflektert tilnærming til kunnskapen som innhentes, intervjusituasjonens og mellommenneskelige relasjoner. Vi holdt oss ganske godt til intervjuguiden, men det ble noen spørsmål som kom opp underveis på grunnlag av innspill fra de vi intervjuet, bl.a.

utdypende spørsmål på enkelte emner. Vi valgte at den som hadde minst kjennskap til skolesektoren skulle lede intervjuene. Dette gjorde vi for å ha mest mulig avstand til og være mest mulig objektive til personene som ble intervjuet og til de svarene vi fikk. Vi benyttet Mp3 opptakspiller under intervjuene.

Transkribering handler om å klargjøre intervjumaterialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst. Transkriberingen ble gjort umiddelbart etter intervjuene for at vi skulle bevare stemning og inntrykk og få det nedskrevne til å representere både ord og opplevelser i intervjuene ved å skrive inn i teksten når det var latter, pauser, sukk etc.

Analysering handler om at man på grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmer hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene. Vi har jobbet mye med å analysere innholdet i det transkriberte materialet. Vi lagde først en tabell som ga en mer skjematisk oversikt over funnene og hvor det var lettere å se de samme temaene hos kommuneledelsen og på de to skolene i sammenheng. Dernest skrev vi disse funnene ut i en mer beskrivende tekst, før vi i neste omgang har arbeidet med denne teksten opp mot teorien vi har lagt til grunn i oppgaven.

Verifisering handler om å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er og med validitet menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Det kan være aktuelt å benytte teori om casestudier og generalisering. I følge Kvåle (2004) er en analytisk generalisering en type generalisering som kjennetegnes ved en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra studien kan sies å være rettleidende for hva som kan gjelde i andre situasjoner. To caser/skoler kan være et lite utvalg å generalisere ut i fra. Vi har ikke funnet andre masteroppgaver eller annen faglitteratur med tema forståelse og oversettelse av ideer i skoleorganisasjonen som vi kan se våre funn opp mot.

Rapportering handler om at undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskaplige kriterier, tar hensyn til undersøkelsens etiske sider og resulterer i et lesbart produkt. Dette er det siste stadiet som leder fram til at masteroppgaven fullføres og kan legges fram til sensur.

6.4.1 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som er leder og ordstyrer. Gruppeintervju har hatt relativ stor anvendelse i markeds- og evaluerings forskning, og mye av den kunnskapen vi i dag har om gruppeintervju kommer fra disse mer anvendte tradisjonene. Psykoterapien og dens bruk av kliniske grupper har også hatt stor betydning for kunnskap og erfaring innen feltet.

I vårt forskningsarbeid har vi tre gruppeintervjuer. Disse gruppene er sammensatt av arbeidskollegaer på samme arbeidsplass. Vi intervjuer avdelingslederne på to forskjellige skoler. Dette er grupper som kjenner hverandre og har jevnlig møteplasser i sitt daglige arbeid. De har definert samme lederansvar og roller på arbeidsplassen. Det siste gruppeintervjuet var med rådmannen og skolesjefen.

Barandt (Holter & Kalleberg 1994) skriver at hensikten med å bruke gruppeintervju kan være både kunnskapsgenerering, eksplorering eller intervensjon. Hvis en skal belyse hva og hvorfor spørsmål, og utdype isteden for å generalisere, taler mye for gruppeintervjuing. Grupper kan brukes i ulike faser av et forskningsarbeid, både til å produsere problemstilling og til å svare på dem. De er spesielt egnet til å forstå deltagerens erfaringer og perspektiver. Når det gjelder intervensjon, har gruppeintervju vært koplet til den frigjørende og dialogbaserte pedagogiske forskningen (Holter & Kalleberg 1994), der forskeren forsøker og få forskningspersonene med seg i en endringsprosess. Vi hadde ikke et slikt fokus om deltagelse i en endringsprosess i våre gruppeintervju. Vi opplevde allikevel at avdelingsledergruppene ga uttrykk for at spørsmålene og temaene var sentrale for dem og ville bruke spørsmålene til videre refleksjoner i lederteamene. Kanskje var dette en inspirasjon til å starte en endringsprosess? Dette vil ikke denne studien gi svar på.

Den felles utforskningsprosessen som deltagerne involveres i har en mobiliserende og bevisstgjørende effekt på dem. Gruppemetoden har også vært mye brukt for andre formål enn ren datainnsamling, f.eks. kreative teknikker i arbeidskontekster (idédugnad), organisasjonsutvikling og annen intervensjon, evaluering og terapi. Disse gruppene må ikke forveksles med grupper der formålet er datainnsamling til forskningsarbeid.

I ”fokusgrupper” er diskusjonene i gruppen fokusert på et relativt avgrenset tema. Det er nyttig med et slikt avgrenset tema, for datamengden i et gruppeintervju kan lett bli meget

stor og vanskeligere å håndtere i analysefasen. Frey og Fantana (Holter & Kalleberg 1994) påpeker at sterk fokusering har sine ulemper, bl.a. medfører den at fokusgrupper blir mindre egnet til å kombinere med feltarbeid.

Burgess m.fl. (Holter & Kalleberg 1994) skiller mellom ”engangsgrupper”, som er det vanligste i samfunnsvitenskapelig forskning og markedsforskning, og ”dybdeintervjugrupper”, der medlemmene i gruppen utvikler mer varige relasjoner til hverandre. Videre sier de at engangsgrupper ikke gir medlemmene tid og rom nok til å utforske sine erfaringer og følelser skikkelig, og kan i løpet av et kort og hektisk møte lett føle seg presset til å si mer til fremmede enn de ellers ville gjort. Møtes de flere ganger vil de få bedre tid både til å reflektere og til å bli bedre kjent med hverandre. Intervjugrupper kan også ta utgangspunkt i ”naturlige grupper”, der deltagerne allerede kjenner hverandre, så som arbeidskolleger, naboer, venner eller annet.

Vi ønsker å undersøke hvordan skoleledelsen håndterer de forventningene som en tydelig kommuneledelse setter for skolen. I sin ledelsesfilosofi setter kommuneledelsen ulikt fokus på rektor og avdelingslederrollen. Siden hver skole har flere avdelingsledere er vi mer interessert i å se på hvordan de sammen definerer sin rolle, enn å finne forskjeller mellom hver enkelt av dem. Hvilke erfaringer har de med ny struktur, hvordan opplever de at skolen møter de forventninger som settes av rektor og kommuneledelsen og hvordan de oppfatter rektorrollen? Vi er ute etter hvordan de som gruppe fortolker sin rolle og hvordan de som avdelingsledere har handlingsrom for å gi mening til de mål og forventninger kommuneledelsen har satt.

Gruppeintervjuet vi gjennomførte med avdelingslederne satte fokus på vårt tema og var med på å tvinge fram en refleksjon i avdelingsledergruppa. Gjennom samtalen og refleksjonen som følger av dette er intervjuet, slik vi ser det, med på å utdype og utvikle gruppas forståelse og mening om egen rolle og praksis.

Gruppeintervju karakteriseres som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode. Som symbolsk interaksjonisme bygger det nettopp på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker – at meningskonstruksjonen er sosial (Holter & Kalleberg 1994).

6.4.2 Utvalg av informanter

Informantene vi har benyttet i vår studie er rådmann og skolesjef, to rektorer og to grupper avdelingssere i Gaustadtoppen kommune. Det var vesentlig for oss å få intervju med toppledelsen i kommunen for å få vite mest mulig om deres tanker rundt styring og ledelse på lokalt nivå. Deretter intervjuet vi to rektorer og to avdelingsledergrupper på to av skolene i kommunen for å se nærmere på hvordan skolene forstår sin rolle og oversetter styringssignaler.

Innledningsvis i vår studie hadde vi først en åpen samtale med rådmannen hvor vi var ute etter bakgrunnsstoff for kommunens styring og ledelse av skolen. Det var særlig kommunens visjon, samt styringsdokumenter og ledelses- arenaer og prosesser vi ønsket. Dette møtet med rådmannen ga oss mange innspill som gjorde at vi ble nysgjerrige på denne kommunen og endret på vår opprinnelige problemstilling og forskningsopplegg. Seinere valgte vi å ta et nytt formelt intervju med rådmann og skolesjef sammen for å få et helhetlig bilde på kommunens styring og ledelse av skolene.

Gruppeintervjuet med rådmannen og skole- og barnehagesjefen ble holdt på kontoret til rådmannen. Vi benyttet oss av digitale MP3 opptak spillere. Vi hadde to opptakere for å være på den sikre siden. Skolesjefen er nytilsatt og startet jobben i oktober 2007. Han har ikke jobbet i Gaustadtoppen kommune før. Han har ikke vært skolesjef før, men jobbet med utdanningsrelaterte oppgaver i en annen kommune. I dette intervjuet møtte vi en rådmann som var mer tilbaketrukket enn han var i vår pilotsamtale tidligere i vinter. Denne gangen var det en intervjuguide som styrte samtalen. Han kunne derfor ikke snakke like mye om det som opptok han mest. Det var likevel rådmannen som snakket mest under intervjuet. Dette synes vi er naturlig siden skolesjefen er relativt nytilsatt. Han ga likevel ordet til skolesjefen på spørsmål som var rettet mer direkte mot skole. Det å transkribere gruppeintervju er mer krevende enn ved enkeltintervju. Det kunne av å til være problematisk å høre hva rådmannen sa, og det kunne også være vanskelig å finne tråden i svarene fordi han ikke alltid holdt seg til spørsmålene. Skolesjefen var lettere å transkribere. Han snakket tydeligere og mer i hele setninger. Intervjuet varte i en time og åtte minutter. Vi opplevde at det var både god stemning og god dialog under intervjuet.

Intervjuet med rektor på Ålfjell skole ble gjennomført på hans kontor. Han hadde forberedt seg grundig på forhånd. Han hadde reflektert over spørsmålene og skrevet ned mye av

svarene dagen før. Dette gjorde at intervjuet var enkelt å transkribere. Han snakket med klar og tydelig røst og brukte hele setninger i sitt muntlige språk. Rektor på Ble skole hadde printet ut guiden og hadde tenkt å forberede seg samme morgen, men det fikk han ikke anledning til da uforutsette saker dukket opp. Dette bar intervjuet preg av. Det var til tider behov for å pensle han inn på spørsmålene vi var interessert i å få svar på. Intervjuet var vanskelig og krevende å transkribere fordi informanten ikke snakket i hele setninger og var svært springende i svarene. Vi opplevde at under begge intervjuene var det god atmosfære.

Vi gjennomførte gruppeintervjuer med avdelingslederne på begge skolene. Alle avdelingslederne var kvinner. Vi foretok intervjuene på møterom på de ulike skolene. Vi ble servert kaffe og vann på alle stedene vi var. Avdelingslederne var usikre på om de ville la seg intervju. Vi hadde derfor telefonkontakt med alle for å forklare hva vi ville spørre om og for å ufarliggjøre situasjonene. Vi måtte presisere at det ikke var noen ”rette” eller ”gale” svar. Vi var ute etter å finne ut av deres opplevelse av ulike sider som mellomledere i skolen. Vi måtte småprate litt og trygge informantene også i forkant av intervjuene. På Ålfjell skole intervjuet vi to av to avdelingsledere. Begge hadde vært lærere på samme skole. Den ene hadde vært avdelingsleder i tre år, den andre i to. Det vekslet naturlig mellom intervjuobjektene. Det var ingen av dem som dominerte samtalen. Vi opplevde at de samarbeidet tett og var trygge på hverandre. Vi opplevde heller ingen store uenigheter. Intervjuet varte i 46 minutter. På Ble skole intervjuet vi to av tre avdelingsledere. Den tredje var sykemeldt og kunne ikke stille. Begge avdelingslederne var nye i jobben sin. Ingen av dem hadde jobbet som lærere ved skolen før. Den ene har jobbet på en annen skole i samme kommune, men den andre kom fra en nabokommune. Dette bar intervjuet preg av. Det var enkelte spørsmål de ikke kunne svare på. Men vi opplevde dem som engasjerte, reflekterte og trygge på hverandre. Intervjuet varte i 53 minutter.

Å gjennomføre intervjuene var morsomt. Vi valgte at en av oss gjennomførte intervjuene og den andre hadde med den tekniske delen å gjøre. Der det var naturlig kom begge inn med presiseringer eller tilleggespørsmål. Vi fikk flere tilbakemeldinger på at spørsmålene var interessante for informantene. Både rektor og avdelingsledere på skolene ga inntrykk av at de skulle jobbe videre med spørsmålene våre i teammøter seinere. Det ga oss en god følelse og inspirasjon til videre arbeid med oppgaven.

6.4.3 Operasjonalisering – formulering av spørsmål

Spørsmålene er uttrykk for ulike operasjonaliseringer av vår problemstilling og forskerspørsmål. Vi fant at ikke alle spørsmål var relevante på alle nivåer. Det var andre spørsmål å stille til kommuneledelsen, rådmannen og skolesjef, enn til rektorene og avdelingslederne.

Vi la vekt på at spørsmålene skulle være åpne og minst mulig ledende i forhold til vår egen forforståelse av problemstillingen. Her fikk vi og god hjelp av veileder underveis i bearbeidingen av spørsmålene. Det er viktig å ha ulike perspektiver i utarbeiding av spørsmål, både eget forskerperspektiv, slik at svar bli analyserbart i forhold til problemstilling, være klare og tydelige for mest mulig felles forståelse om hva dette dreier seg om, samt gi rom for informantens egen forståelse og meninger om tema.

Kvåle påpeker i denne forbindelse at ”[e]t godt intervju spørsmål bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk med å skape god intervjusituasjon” (Kvåle 1997,s.77). Med tematisk bidrag menes at spørsmålene må være relevant for de teoretiske begrepene som ligger til grunn og relevant for å besvare våre forskningsspørsmål. Med dynamisk siktes det til spørsmålets evne til å motivere intervjupersonene til å fortelle om sine erfaringer og følelser.

6.5 Validitet og reliabilitet

Når det gjelder reliabilitetsbegrepet har vi tatt utgangspunkt i Grønmo (2004). Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten er høy hvis datainnsamlingen og undersøkelsesopplegget gir pålitelige data. Undersøkelsesopplegget må være utformet så klart at det fungerer på en entydig måte og at den er grundig og systematisk gjennomført. Reliabiliteten er lav dersom en stor del av variasjonene i materialet henger sammen med utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføringen av datainnsamlingen. Reliabiliteten er både avhengig av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført (Grønmo 2004).

Grønmo (2004) sier at validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet i forhold til konkrete problemstillinger. I kvalitative studier skilles det mellom kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet.

Kompetansevaliditet refererer til forskerens kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskningsfelte (Grønmo 2004). Kompetansen er et uttrykk for forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne type datainnsamling. Vi har ikke erfaringer med å forske tidligere, men forsøker å være bevisste på våre roller i innsamlingen av dataene. Vi har underveis stadig diskutert dette og forsøker etter beste evne å være lojale til forskningsetiske regler i forhold til den kunnskap vi har fått gjennom studiet i utdanningsledelse.

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er treffende i forhold til problemstillingene i studien (Grønmo 2004). Slike drøftinger har vi også hatt med vår veileder underveis. Vi har også hatt kommunikasjon med intervjuobjektene i etterkant. De har også mottatt vårt transkriberte materiale der de selv var aktører. Vi har kun fått positive tilbakemeldinger og det bør tilsi at vi har oppfattet meningsinnholdet riktig. Validiteten anses som tilfredsstillende om slike diskusjoner resulterer i enighet (konsensus) i tolkningen av resultatene. "Dialogen med kildene om materialet kan også avdekke problemer og svakheter som forskeren dermed får mulighet til å rette opp, slik at validiteten styrkes. Denne prosessen kalles gjerne aktørvaliditet." (Grønmo 2004, s 235).

En annen type diskusjonspartner i kommunikativ validitet er andre forskere. Man kan diskutere validiteten med sine kolleger. Kollegene kan diskutere ut fra mer generell teoretisk innsikt innenfor studiets problemområde. En slik prosess kalles kollegavalidering (Grønmo 2005, s. 236). Vi har underveis i studien lagt fram oppgaven og våre funn for medstudenter og lærere på ILS. Vi fikk mange spørsmål og tilbakemeldinger som var nyttige for oss og som vi tok med oss i videre bearbeiding av oppgaven og materialet.

I oppgavens ulike faser er det viktig å ha fokus på begrepsvaliditet, slik at både vi og de vi intervjuer har samme forståelse av begrepene vi benytter. Dette må vi jobbe med og sikre i prosessen, både når vi lager guiden og under intervjuene. Kanskje kan det være nødvendig med en forundersøkelse?

Også i valg av problemstilling er det viktig å tenke validitet, hvor viktig er vår problemstilling for andre (ytre validitet), og hvordan kan vi analysere våre resultater slik at de kan benyttes i en generalisering og evt. kunne brukes til sammenlignende studier for andre med interesse for temaet. Pragmatisk validitet er en type validitet som viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger. Validiteten er høy dersom studiet utgjør et godt handlingsgrunnlag. Dersom vår studie kan vise til grunnlag for forbedringer i ledelse av en skole vil studiet ha høy pragmatisk validitet.

Reliabilitetsvurderingene tar sikte på å forbedre datakvaliteten. Datakvaliteten kan forbedres gjennom hele datainnsamlingen, f.eks. ved en forundersøkelse, samt evt. å endre intervjuguiden underveis. Det er to hovedtyper av reliabilitet, ekvivalensen og stabilitet. I kvalitative studier finnes det ingen standardiserte metoder for reliabilitetsvurderinger. Vurderingene bygger på empiriske undersøkelser av stabilitet og ekvivalens, samt kritiske drøftinger av intern og ekstern konsistens (Grønmo, 2004).

6.6 Generaliseringer av funn

I en kvalitativ undersøkelse som dette er datagrunnlaget for lite til å gjøre generelle generaliseringer. Vi har antatt at vår kommune er noe spesiell i sine tydelige forventninger til skolens rolle i lokalmiljøet. Dette er for oss litt nye tanker og derfor kan vårt arbeid bidra til nye tanker for andre kommuner og skoler. Å se på skolens rolle særlig knyttet til kultur og stedsutvikling i lokalmiljøet er et spennende fokus som utvider skolens samfunnsmandat.

Våre funn kan ikke benyttes til generaliseringer, til det er vårt datamateriale for lite, men det kan være et bidrag til refleksjon rundt utvikling, styring og ledelse av skoler og også andre virksomheter i kommune-Norge.

Endringene fra inspektør til avdelingsledere er en endring i tiden. Vi tenker at oppgaven også kan gi nyttige innspill til refleksjon på dette temaet og derfor være aktuell for andre skoler/kommuner som tenker å endre ledelsesstrukturen i skolen på samme måte. Det kan også være av interesse for andre å se på funnene om hvordan ideer og styringssignaler blir oversatt på ulike nivåer i organisasjonen.

7. Analyse og drøfting

Vi utarbeidet et skjema for oppsummering av funn fra intervjuene. Skjemaet ble utarbeidet slik at vi kunne systematisere funnene inn i forhold til temaene våre. Skjemaet er bygget opp slik at vi får inn de ulike nivåene og begge skolene på hvert tema. Dette gjorde vi for å systematisere og for lettere å kunne sammenligne både mellom de to skolene og mellom de ulike nivåene. Vi har forsøkt å sammenligne funnene innenfor temaene, både med hensyn til ulike ledernivåer og de ulike opplevelsene mellom skolene som jo er på samme nivå. Temaene er igjen knyttet til forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis i kapittel 3.

Vår analyse tar utgangspunkt både i datamaterialet og i teoritilfanget. Vi vil drøfte våre funn i det empiriske arbeidet opp mot utvalgt teori. Dette kan gi økt forståelse og innsikt i teori om temaene og det kan føre til at det genereres ny kunnskap. Dette kalles en induktiv metode. Dersom utgangspunktet er i eksisterende kunnskap, man formulerer antagelser for temaet som belyses og så forsøker å bekrefte eller avkrefte dette ved hjelp av empiri kalles det deduksjon (Ragin 1994, s. 15). Vi benytter begge tilnærminger i vår analyse.

Når vi skulle se på styring og ledelse på kommunalt nivå, valgte vi noen områder som vi mente det var viktig å få nærmere informasjon om, jfr problemstilling og forskningsspørsmålene. Vi ønsket å få informantenes beskrivelse av sine opplevelser i forhold til disse spørsmålene og se nærmere på hvordan dette kommer til uttrykk på de tre nivåene i organisasjonen. Når vi bygde opp intervjuguiden etter disse områdene var det for bedre å kunne systematisere funnene innenfor disse. Vi hadde en formening om at det ville hjelpe oss å styre intervjuene og holde fokus. Under selve intervjuene er allikevel selve tilbakemeldingen fra informantene mer springende. I en samtale som inviterer til refleksjon er det naturlig å gå litt fram og tilbake mellom områdene. I analysen har vi allikevel etter beste evne forsøkt å holde fast ved inndelingen vår. Vi har valgt å systematisere informasjonen i forhold til de før omtalte forskningsspørsmålene, selv om noen av utsagnene kanskje kan tolkes innenfor andre områder.

Vi gjentar problemstillingen og forskningsspørsmålene våre her:

Hvordan forstår og oversetter utvalgte ledere på ulike nivåer i en kommune ulike styringssignaler?

På bakgrunn av problemstillingen har vi formulert fire forskningsspørsmål som vi ønsker å finne mulige svar på. Vi har valgt å dele forskningsspørsmålene inn i fire områder.

Områdene er knyttet til visjon, forventninger og mål, styring og ledelse, samt struktur og organisering og kultur. Forskningsspørsmålene er:

5. Visjon, forventninger og mål.

- a. Hvordan forstår rektor og avdelingsleder kommunens visjon, mål og forventninger og hvilken eventuell påvirkning har dette på deres arbeidspraksis?

6. Styring og ledelse

- a. Hvordan opplever rektorer og avdelingsledere kommunens forventninger til styring av skolene, og hvordan forstår og oversetter de forventningene til sin ledelsespraksis?

7. Struktur og organisering

- a. Hvordan opplever rektor og avdelingsleder forventninger til organisering av skolene, og hvordan forstår og oversetter de forventningene til praksis på skolen?

8. Kultur

- a. Hvordan forstår ledelsen kulturen ved skolen og hvilke styringssignaler og forventninger opplever rektor og avdelingsleder har betydning for kulturen?

Hva viser så funnene og hvordan kan vi analysere disse opp imot det teoritilfanget vi har valgt å benytte?

7.1 Presentasjon av områdene i analysen

Først vil vi presentere de ulike områdene vi delte intervjuguiden inn i, og som vi har holdt fast ved i analysedelen. Derneft vil vi benytte de samme områdene i selve analysen. Vi vil flette noe dokumentanalyse inn under de ulike områdene der vi mener disse er med på å belyse forståelsen styring og ledelse i kommunen og av funnene fra intervjuene.

Visjon, forventninger og mål

Her er vi ute etter å finne ut om det er sammenheng mellom kommunens og skolenes visjoner, forventninger og mål og eventuelt i hvilken grad. Vi vil se på hvordan ledelsen ved skolen forstår og oversetter kommunens visjon og hvilke tanker de har for hvordan det preger egen skole. I tillegg til kommunens visjon har kommunen også utviklet en oppvekststrategi (*Det trengs en hel bygd for å oppdra et barn*) for hele kommunen, som innebærer mer konkrete mål og forventninger til skolens rolle i barn og unges oppvekst i lokalmiljøet. Hvordan ser skoleledelsen på denne strategien? Hvilken betydning har disse styringssignalene for rektor og avdelingsleder og hvordan har de oversatt kommunens visjon og oppvekststrategi til sin praksis på skolen?

Ledelse og styring

Her dreier det seg om å se på hvordan ledelse og styring forstås og oversettes på ulike nivåer. Hvordan uttrykkes kommunens tanker rundt ledelse og styring av skolen og hvordan oppleves disse styringssignalene ute på den enkelte skole. Vi var ute etter å avdekke kommuneledelsens forventninger til ledelse av skolen. Videre var vi opptatt av å se på hvordan rektorene og avdelingslederne opplever de samme forventningene, hvordan de har oversatt dem til sin praksis og hvordan de mener de møter dem i skolehverdagen. Vi ønsket å se på forståelsen og oversettelsen av styringssignalene på de tre nivåene og se på eventuelle sammenhenger eller mangel på dette.

Struktur og organisering

I dette området dreier det seg om hvordan skolene er organisert. Fra kommuneledelsen var det for et par år tilbake en klar føring om at alle skolene skulle innføre avdelingsledere i stedet for inspektører. Dette ble gjennomført og vi ønsker å få en tilbakemelding på hvordan denne organiseringen oppleves og gjennomføres i praksis på de to skolene. Vi er nysgjerrig

på hvordan rektor og avdelingsledere opplever endringen. Hvilke konsekvenser opplever de at den har hatt for skolen? Har noen av virkningene rektor og avdelingsledere opplever på skolen sammenheng med forventninger kommuneledelsen hadde for å gjennomføre endringen?

Kultur

Dette området dreier seg om hvordan kommune og skoleledelsen ser på organisasjonskulturen. Hvordan forstår ledelsen kulturen ved skolen og hvilke styringssignaler og forventninger opplever rektor og avdelingsleder har betydning for kulturen? Hvilke forventninger har kommuneledelsen til god kultur? Hva er viktig for kulturen og hvordan arbeides det for å fremme god kultur på skolene? Hvilke tanker har de om kulturen på skolen og hva tenker de rundt kultur og ledelse?

7.2 Visjon, forventninger og mål

Rådmann og skolesjef

Kommuneledelsen har, slik vi tolker det, en klar og tydelig visjon og en strategi for oppvekst i kommunen. Disse er formidlet ut til virksomhetene i skriftelige dokumenter, som: *Arbeidsgiverpolitisk plattform (AGP)*, *Oppvekststrategi*, *Barne- og skolebruksplan (BOSK)*, *Kommunens visjon og delegeringsdokument*. Rådmannen har egne forelesningsnotater - powerpoint presentasjoner og innslag som han har benyttet på ledelsessamlinger med virksomhetslederne. Han er selv aktiv i å formidle og selge styringssignalene ut i organisasjonen. I lys av Røvik (2007) tolker vi at rådmannen ved styringsdokumentene og sitt aktive personlig bidrag gjennom møter og foredrag, benytter en ”topp-down orientering” i spredning av ideer. Samtidig kan det også være det Røvik (2007) kaller ”en problembetinget søking” etter løsninger. Han har klare oppfatninger av hva som er problemer og utfordringer i virksomheten og har ideer som velges som mulige løsninger og verktøy for utfordringene i organisasjonen. I den forberedende samtalen vi hadde med rådmannen gikk han igjennom hovedpoengene i powerpoint presentasjonene sine. Vi møtte en rådmann som var engasjert, ivrig og villig til å dele kommunens syn på ledelse, styring og kommunens verdigrunnlag med oss. Vår opplevelse av rådmannen var at han er en kraftfull og karismatisk person og leder samtidig som han gir uttrykk for klare forventninger for

gjennomføringen av tankene og ideene han og kommunen står for. Han benyttet et bilderikt språk og ord og uttrykk gjerne hentet fra et estetisk og poetisk univers for å understreke budskapet i ledelsesfilosofien og verdigrunnlaget for Gaustadtoppen kommune. Ord han benyttet er for eksempel *stifinner, energiserende ledelse, artist, stedsutvikler etc.* I forkant av studien hadde vi også en utredende samtale med tidligere skolesjef i kommunen. Det var han som var arkitekten bak omorganiseringen av ledelsen i skolene i Gaustadtoppen kommune der undervisningsinspektørene ble sagt opp og erstattet av avdelingsledere. Samtalen foregikk på hans kontor i den kommunen han nå jobber i. Vi møtte, etter vår oppfatning, en engasjert og reflektert person som hadde klare tanker og begrunnelser for omorganiseringen. Vi har sett at den tidligere skolesjefens ideer og tiltak også influerer på kommunens ledelsestenkning i dag.

Gaustadtoppen kommune har i alle sine dokumenter sterk fokus på visjonsstyring. Hva legger kommunen i begrepet? Hva betyr visjonsstyring for kommunen? Rådmannen viser til at visjonsstyring er en holdning til det som gjøres og måten det gjøres på. Visjonen skal være en referanse i daglige gjøremål, den skal styre forvaltningen, tjenestene og lovforståelsen. Den er også styrende for strategiene som blir lagt og den skal forplikte ansatte i forhold til innbyggerne i kommunen. Som rådmannen uttrykker det:

Visjonen sier noe om hvorfor vi er i Gaustadtoppen kommune. Visjonen styrer hva vi gjør, hvordan vi gjør det, hvordan vi samhandler innad og utad og hvordan vi utvikler kompetanse i virksomheten. Den styrer også hvordan vi utvikler en felles plattform/kultur og hvordan vi forholder oss til innbyggerne.

Rådmannen henviser i powerpointpresentasjonen at refleksjoner om styring er hentet ut fra et holistisk prinsipp. Visjonen skal gjøre at ansatte forstår oppdraget som kommune, kommunens "reason for being". Har rektor og avdelingsledere forstått visjonene, forventningene og målene fra kommuneledelsen? Har de klart å oversette sin forståelse til skolehverdagen, og hvilke konsekvenser har det fått for deres ledelse av skolen. Visjonen lyder slik: "Sammen skaper vi en livskraftig Gaustadtoppen kommune". Verdiene er i stikkordsform: Tilhørighet, samspill, respekt og mot. Både visjonen og verdiene er noe medarbeiderne i følge rådmannen er gjort kjent med. I tillegg er det vektlagt å gjøre innbyggerne kjent med innholdet som ligger til grunn.

Rådmann og skolesjef formidler sine mål og forventninger gjennom møter og samlinger med virksomhetslederne og med medarbeiderne. Sentrale styringsdokumenter ligger der, men som rådmannen sier;

I lokalforvaltningen har vi den oppfatning at våre erfaringer og vår kunnskap om ting er annerledes enn den kunnskap de sitter på i omsluttete korridorer på sentralt hold. Vi tenker på, hvordan skal våre visjoner og tanker om lokal samfunnsutvikling ha en plass, hvordan skal det fargelegge styringssignalene? Vi legger en tilleggsdimensjon i det, i og med at vi aktiviserer visjonen vår.

Slik vi tolker dette snakker rådmannen her om at kunnskapen i omsluttende korridorer i storting og departementer er vel og bra , men det viktigste er hva og hvordan kommunen virkeliggjør styringssignalene i sammenheng med lokale visjoner, styringsdokumenter og prioriteringer. Skolesjefen tillegger;

... også utnytt handlingsrommet som er rundt. Når jeg tenker på ledelse , så tenker jeg at regelverket ligger i bann og det blir fulgt opp ute på skolene, så er det det andre som er spennende og det er det vi i hvert fall bør ha en del av fokuset på.

Rådmann og skolesjef vektlegger det bygda representerer av positive kvaliteter og de menneskene som bor her representerer av positive kvaliteter, tradisjoner og historie. Det er i følge oppvekststrategien en viktig del av verdisynet for oppdragelse av unger i Gaustadtoppen kommune. Rådmannen sier det slik:

.... Man skal gjøre jobben ute. Bruke energien og kreftene i lokalsamfunnet som virkemiddel. Jeg har klokketro på det.

Rådmannen benytter som tidligere omtalt det Røvik (2007) kaller en top-down orientering i prosessen med implementering av ideer i organisasjonen. Samtidig sier verdisynet i styringsdokumenter at man skal legge stor vekt på det som ligger av ressurser ute i lokalmiljøet. Dette gir rom for stor frihet i forståelsen og oversettelsen av ideene. Dette tolker vi slik at det i Gaustadtoppen kommune åpnes for det Røvik (2007) kaller det modifiserte modus i translasjonsprosesser. Her har oversetteren mulighet til en viss grad av omforming og tilpassning av ideen. Når ideen skal tilpasses konteksten ute på skolen kan oversetteren legge til - *adding* - eller trekke fra elementer i den opprinnelige ideen for at

den skal passe og gi mening i egen kontekst. Slik vi tolker det gir styringsdokumenter i Gaustadtoppen og rådmannens utsagn kommune legitimitet for slik modifisering.

Hvordan forstår og oversetter så rektorene og avdelingslederne ved skolene kommunens visjon og styringsdokumenter?

Rektor ved Ålfjell skole

Ålfjell skole hadde i følge rektor en visjon som var gammel og utarbeidet lenge før kommunens visjon.

Rektor hadde ikke tenkt på om skolens visjon gjenspeilet kommunens visjon før han fikk spørsmålet av oss. Tanken på å forstå og oversette kommunens visjon til egen skole hadde ikke vært et tema for skolen. Vårt spørsmål i intervjuguiden satte i gang en refleksjon hos rektor. Han mener det er elementer i skolens visjon som har god sammenheng med kommunens visjon; *dette med trivsel og trygghet som viktige bærebjelker for å skape et godt læringsmiljø.... dette er verdier som må ligge i bunn for å skape noe livskraftig.*

Vi ser her at rektor forsøker å oversette egen visjon til å passe inn mot kommunens visjon. Rektor uttrykker ønske om endring av visjonen, noe mer spenstig og visjonært. Han ønsker en visjon med tydeligere sammenheng med kommunens visjon og med vekt på utvikling og læring. Særlig elementet med kunnskap og læring syntes han er viktig kommer inn i forhold til skolens visjon, siden dette er skolens primæroppgave.

Avdelingslederne ved Ålfjell skole

Avdelingslederne måtte bla opp visjonen for å få den ordrett. Den var laget før de kom til skolen. De har snakket med rektor om fornying av visjonen og få inn læringsperspektivet. Avdelingslederne sier de opplever at det er sammenheng med kommunens visjon. Kommunens visjon er mer utviklingsrettet; om å skape en bra kommune.

I forhold til translasjonsteorien (Røvik 2007), ser vi her at skolen som har sin visjon, ikke endrer den, men i møte med oss heller forsøker å oversette sin egen visjon til å få tilnærmet samme innhold som toppledelsens visjon som de nå i etterkant har fått presentert. Her møtes det Røvik (2007) kaller en top-down orientering med en oversettelse som ikke endrer skolens visjon. Rektor benytter slik vi tolker det en modifisert orientering i translasjonen

av skolens egen visjon(idee) for å tilpasse den til kommunens visjon. I soppmodellen skriver Røvik (2007) om at oversettelse av ideer kan utløses flere steder i organisasjonen. Her ser vi at ideen om en visjon var utløst på skolen allerede før rådmannen presenterte sin ide, sin visjon. Utfordring for rektor som translatør ble utløst når vi i intervjuet spurte om sammenhengen mellom kommunens og skolens visjon. Siden dette ikke var tenkt over før vi tok det opp synes ikke tanken om en slik translasjon av visjonen nedover i organisasjonen som sentralt. Hvilken betydning får da det å ha en visjon på kommunalt nivå? Både rektor og avdelingsledere er opptatt av at læringsperspektivet og mandatet i opplæringsloven skal komme inn i skolens visjon. Her ser vi sammenheng med translasjon ikke bare fra kommunens visjon og måldokumenter men også til de sentral lover og regleverk, opplæringsloven og rammeplaner. Lærere har en lang tradisjon som profesjon, med stort fokus mot opplæringsloven. Profesjonen står sterkt i organisasjonen og har stor lojalitet mot sentrale dokumenter som opplæringsloven og rammeplaner. Vi ser det gjenspeiles i ledelsens ønsker i forhold til ny visjon. De vil være tro mot kommunens visjon, men det er viktig for dem å omforme den slik at læringsbegrepet fra opplæringsloven og rammeplanen kan inkluderes. De ønsker å forstå og oversette kommunens visjon inn i det de oppfatter som skolens samfunnsmandat som læringsarena.

Rektor ved Ble skole

Ble skole hadde ingen egen visjon. Rektor henviste til kommunens visjon og til opplæringsloven; *det har noe med det som står i opplæringsloven å gjøre. Det som står om gangs menneske, ... og det med tilpasset opplæring....og å fremme helse , trivsel og læring.* Rektor var opptatt av kommunens AGP (Arbeidsgiver politisk plattform) og visjon, kontakten med innbyggerne og toleransearbeidet. Han virker mer opptatt av kommunens visjon og hvordan den uttrykkes på skolen enn at skolen skal ha en egen. Rektor sier at skolens utviklingsmål var i sammenheng med kommunens visjon og oppvekststrategi. Rektor har ikke oversatt rådmannens idé om visjon direkte til sin skole. Han har, slik vi tolker det, tilpasset meningsinnholdet i visjon til skolens utviklingsmål.

Avdelingslederne ved Ble skole

Hva sier så avdelingslederne når vi spør om skolens visjon? En uttrykker seg slik:

En egen visjon for skolen, det har ikke vi, anna enn den som ligger overordna i Gaustadtoppen kommune., så da blir det utviklingsmålene tenker jeg. Tilpasset opplæring, fysisk aktivitet, KOM (kreativt oppvekstmiljø prosjekt) og relasjonskompetanse. Utviklingsmålene har vi jo hentet rett ut fra kommunen og bryta ned til det vi ser er riktig for vår skole fra kommunens strategiplan.

Sammenhengen mellom skolens og kommunens visjon kommer til uttrykk i utviklingsmålene. Vi tolker dette som en top-down orientering i translasjonen i forhold til hvordan skolen tenker med hensyn til sine utviklingsmål. Både rektor og avdelingsleder så tydelige sammenhenger og begrunnet skolens valg av utviklingsmål med visjonen og oppvekststrategien som de har hentet grunnlaget fra i kommunens *visjon* og *strategi for oppvekst*. Her er forståelsen og oversettelsen mer direkte knyttet opp til kommunens visjon og oppvekststrategi. Rektor og avdelingsledere har tatt sin forståelse av sentrale styringssignaler og oversatt de direkte til utviklingsmål som styrer skolen i praktiseringen av undervisning og aktiviteter. I *stimulus-respons-basert sekvensialetet* trekker Røvik (2007) fram ideer som utløses i toppen av organisasjonen og rykker etappevis nedover i organisasjonen og utløser aktivitet i det underliggende organet. Vi ser her at rådmannens idé om visjon har utløst aktivitet på skolen. Ledelsen er i ferd med å foreta ytterligere oversettelser for å tilpasse ideen til lokal kontekst i sine utviklingsmål, men har enda ikke oversatt og formulert ideen til en egen visjon for skolen.

7.3 Ledelse og styring

Rådmann og skolesjef

Tre av grunnpilarene i organisasjonsutviklingen i Gaustadtoppen kommune slik rådmannen presenter det er: *Visjonsstyring, god ledelse og myndiggjorte medarbeidere*. Andre begreper han også ofte benytter er: *Stifinnere, energiserende ledelse og stedsutviklere*. Rådmannen har sagt noe om disse begrepene på ledersamlingene og på dager hvor nytilsatte blir introdusert for kommunens visjon og verdigrunnlag. Vi ser at han blant annet har hentet noen av begrepene fra Harald Knudsen (2001) som sier at *stifinnerelementet* er en viktig del av ledelse.

*Vi finner det på det strategiske ledernivå, hvor noen staker ut en ny kurs.
Men vi finner det også på hvert trinn i organisasjonen...(Knudsen 2001 s. 38).*

Rådmannen formidler at det å være en ekte stifinner går mer på indre motivasjon kontra motivasjon utenfra. Evnen til å finne stier, formidle budskapet om stienes fortreffelighet og mot og dristighet i budskapet, mot til å personifisere budskapet gjennom handling og væremåte. *Energiserende lederskap* dreier seg om forvandling og motivasjon, om rytmeskift, humør og stemning, og om opplevelsen av å være med på noe stort (Knudsen 2001). Rådmannen mener at skoleledelse er det samme som å skape energi i en organisasjon. Energiserende ledelse krever en type visjonsledelse eller visjonsstyring. Vi er sammen om ”noe stort”. Rådmannen ønsker at skoleledere må personifisere troen på dette store, må representere troen på kommunens visjon i det daglige. Ledere må være drevet frem av visjonen. Det dreier seg blant annet om å holde mot og humør oppe hos sine medarbeidere, gjøre nå-opplevelsen mer positiv, drive frem tillitskapende prosesser, gi medarbeiderne opplevelse av at de er betydningsfulle, ta helt ut ideen om myndiggjorte medarbeidere, skape entusiasme rundt kommunenes mål. Alle er med på noe stort. Vil rådmannens ledelsesfilosofi nå ut i den virkelige hverdagen, eller blir den igjen i dokumenter og i det lukkede rom på ledersamlinger og ansattedager?

Et annet begrep kommunen til stadighet benytter er myndiggjorte medarbeidere. Dette begrepet benytter rådmannen i en av sine powerpoint presentasjoner. Han henviser her til at han har hentet begrepet fra KS (Kommunesektorens interesse- og Arbeidsgiver organisasjon). Begrepet presenteres slik:

Myndiggjorte medarbeidere er ansvarlige og selvstendige medarbeidere som har fått og grepet retten til å beslutte på områder der de er kompetente. Det dreier seg om innflytelse og kontroll over egen arbeidssituasjon.

Vil vi og hvordan vil vi møte dette begrepet ute på skolene? Hvordan har skolene forstått og oversatt dette begrepet i praksis?

Kommuneledelsens forventninger til rektorene, uttrykt av rådmannen, er at de skal være ledere framfor administratorer. Rektorene skal ”tenke de store tankene og delegere de operative oppgavene videre”. Rektorene forventes å greie og balansere mellom at det er en nasjonal forpliktelse og en lokal forpliktelse samtidig som de er gode ledere. Det med

lederskap i seg selv er viktig og det å skape energi. Rektorrollen har endret seg mye i de siste tiår. I Gaustadtoppen kommunen har de også fått den lokale stedsutviklerrollen som ikke er i mange andre kommuner. Skolesjefen sier videre:

Jeg har en forventning om at rektor skal være fremoverlent i tillegg til å skjøtte alle pliktene sine i forhold til fag, folk og penger. At du er kommunen når du er ute på skolen, være en god ambassadør for kommunen og være dynamisk.

Skolesjefens forventninger til rektor er at han skal være ”fremoverlent, dynamisk og ta det ansvaret som ligger i lederskapet”. Rektor skal ”skjøtte fag (ansvarlig for levende fagmiljø), folk og penger”. Videre skal rektor, se helhet og at skolen er en del av det kommunale systemet, være ”kommunen”, ute på skolen og over alt. Skolesjefen sier:

Selvsagt skal en god leder ta det ansvaret som ligger i lederskapet. Og være en god ambasadør for kommunen og være dynamisk. Han skal ha med seg et regelverk, men være i takt med samfunnet forøvrig.

Rådmannen forventer også at rektor skal delta i å utvikle nye ledere, at rektor aktivt benytter muligheten til å skape nye leder på sin skole. – rekruttering. Som han sier om det å være avdelingsleder:

Det er jo et sted hvor man kan teste ut folks lederpotensiale. Det er kanskje det eneste stedet du gjør det hvor du oppdager slike talenter.

Skolesjefen kommer inn på lederteam når han snakker om avdelingslederne. Han tror mange bruker denne betegnelsen for rektor og avdelingsledere. Verken rådmann eller skolesjef sier noe om forventninger til et slikt lederteam i forhold til ledelse av skolen.

Forventninger til avdelingsledere fra kommuneledelsen er at de skal se og definere seg selv som ledere i skolen. At de skolerer seg som ledere, at de reflekterer rundt avdelingslederrollen og ser det å være avdelingsledere som et ledd i en karrierestige. Som rådmannen sier:

I det perspektivet så er det litt med forventningene til avdelingslederne er hva slags karrieretenkning de har..... har de kommet dit pga ansiennitet eller pga at nå er det min tur å eller å skape seg en lederkarriere i skolen.

De skal kunne representere skolen og være med å ta et lederansvar. De må ha et ben i hver leir, de er litt leder og litt lærer. Avdelingslederne skal være myndiggjorte og forstå hensikten med rollen, hva ”sin misjon i systemet er”.

Skolesjefen tror ikke avdelingslederne opplever forventninger fra deres nivå i hverdagen. Avdelingslederne har få arenaer hvor de møter rådmann/skolesjef, kun ansettesamlingene fire ganger i året. Ikke alle avdelingslederne har hatt mulighet til å delta på ledersamlingene, men kommuneledelsen ønsker at de skal være mer med. De som har fulgt med vet hva kommunen er opptatt av at ledere skal ha som fokus.

I lys av Møllers (2006) perspektiver på ledelse kan en se noen av de ulike forventninger som rådmannen trekker fram i det individualistsike perspektivet. Han trekker fram flere egenskaper han vektlegger hos en god leder som stifinner, artist, ”og være en skikkelse for Gaustadtoppen kommune.” Samtidig er det relasjonelle perspektivet også framtrædende slik vi ser det ut fra at de har valgt å organisere ledelsen i team, har gitt lederne opplæring i relasjonskompetanse, snakker om energiserende lederskap, tillitvekkende prosesser og det å være sammen om å gjøre ”noe stort”. Det distribuerte perspektivet tolker vi er mer tilstede i forhold til delegering av oppgaver og fordelingen av lederoppgaver mellom rektorene og avdelingslederne. Vi ser også at de vektlegger at avdelingslederne skal ha tett og nær kontakt med lærerne. Som rådmannen sier: *De er litt lærer og litt leder, så det er sånn at det minimum må være sånn at de står med et bein i hver leir.*

Rektor får en sentral rolle i å oversette og videreformidle sin forståelse av ideene som kommer fra kommuneledelsen til avdelingslederne på skolene.

Rektor ved Ålfjell skole

Rektor på Ålfjell skole opplever forventninger fra kommunen;

Skolekontoret ønsker å være en aktør i den pedagogiske utviklingen av skolen. Det er stor satsing på felles pedagogisk tankegang.

Et hovedområder som rektor opplever er i fokus nå er stedsutvikling. Rektor vektlegger å være synlig i lokalmiljøet, ved ulike aktiviteter og møter. Som han sier: *Stedsutvikling er fronta høyt i denne kommunen, og derfor er jeg kommunens representant på stedet.* Felles utviklingsarenaer for skolene er relasjonskompetanse, barns felles sosial utvikling og modulorganisert undervisning.

Men så ser jeg jo at administrativ ledelse, styring av økonomi, styring på budsjett blir en større og større del av det.” ... Store felles prosjekter er tunge å jobbe med. Vi hadde nok vært tjent med noen færre felles prosjekter og at skolene hadde mer innflytelse i hvordan de ville jobbe. Det hadde nok hatt større effekt.

Vi ser at rektor ved Ålfjell skole opplever dilemmaet mellom det å være den strategiske lederen med tid til å tenke store tanker og det å bli spist opp av det administrative i daglig økonomistyring m.m. Rektor ved Ålfjell skole ser paradokset i et høyt ambisjonsnivå og lite ressurser/penger til å drive tiltakene. Pedagogisk oppleves handlingsrommet som stort.

Jeg føler at handlingsrommet er stort selv om forventningene fra kommunen er såpass klare. Men det er noe med at det hjelper ikke å ha store visjoner og vyer hvis vi ikke har penger til å gjennomføre det.

Her møter rektor også dilemmaet i å omdefinere ideer fra kommuneledelsen til å bli gjennomførbare tiltak i praksis. I lys av Røvik (2007) tolker vi dette som en utfordring for både rådmannens, skolesjefens og rektors translatørkompetanse i implementeringsprosessen. Røvik (2007) skriver om de fire dyder som kreves for en god translatør. Her kan utfordringer for kommuneledelsen være å ha nok kunnskap om konteksten ute på skolen for en realistisk implementering. Ledere på alle nivåer må ha mot til å håndtere motstand, ha tålmodighet og styrke til å stå i prosessen, som rådmannen sier: *”tåle trøkket”*. Særlig i perioder med nedskjæringer i økonomi og personalressurser blir translatørkompetansen en viktig faktor for vellykket implementering av nye ideer.

Forventningene formidles først og fremst fra skole- og barnehageseksjonen ved skolesjef og assisterende skolesjef i rektormøter, utviklingssamtalene og medarbeidersamtalene. Det er også klare lederforventninger fra felles ledermøter for alle virksomheter i kommunen som sier noe om å være leder i kommunen.

Rektor ved Ålfjell skole tror at både avdelingslederne og lærerne definerer skolens ledelse som lederteamet; rektor og avdelingsledere, men samtidig med rektor som øverste leder. Han opplever at kommunen vil ha skoleledere som er tydelige og handlekraftige ledere som yter god service til befolkningen, som er opptatt av helhetstankegang og stedsutvikling.

Rektor ved Ålfjell skole oppfatter seg som en leder som er tydelig, klar på hva han vil som leder og hvor de går som skole. Han sier han er ryddig og tidvis strukturert, lytter til folk, de har mange kloke tanker og det er viktig å ha med seg. Han sier han er pådriver for å skape godt sosialt miljø, gode relasjoner og vedlikeholde dem, og er opptatt av at folk skal ha det hyggelig på jobb. Han ønsker å skape en uformell stemning, er hyggelig, blid og humoristisk. Han er opptatt av å være en teamleder, og opplever at han har tett kontakt med avdelingslederne i ledertemaet sitt. *Vi tenker godt sammen og utfyller hverandre i de rollene.* De behandler alle viktige saker i temaet før avgjørelser fattes. Dette kan sees i lys av Møllers (2006) ledelsesperspektiv knyttet til distribuert ledelse. Rektor og avdelingsledere utøver ledelse i samhandling med hverandre og ved hjelp av de ressurser som er til rådighet innenfor skolen med sin bestemte historiske, sosiale og kulturelle kontekster.

Rektor legger vekt på å skape gode relasjoner og å vedlikeholde dem. Tian Sørhaug (1996, s. 45) skriver at essensen av ledelse er den relasjon du som leder klarer å bygge opp i forhold til de du er satt til å lede. Rektor ved Ålfjell skole er bevisst på at det er han som sitter med ansvaret og må ta den endelige beslutningen, men han ønsker å ha medarbeiderne med seg. Han balanserer mellom makt og tillit men er tydelig på at *når vi går for noe går vi for det alle sammen*. I lys av Røvik (2007) tolker vi at rektor har forstått og oversatt flere av rådmannens og skolesjefens ideer og forventninger til utøvelsen av sin lederrolle. Vi tolker det han beskriver om egen lederrolle til at han benytter kunnskapen om relasjonskompetanse i sin ledelse av ledertemaet og lærergruppa. Han beskriver sin lederrolle i skolen som en del av stedsutviklingen og vektlegger, slik vi tolker det, de samme lederegenskapene som rådmann og skolesjef beskriver. Vi tolker hans beskrivelse av flere av begrepene og ideene så nært opp mot rådmannens og skolesjefens beskrivelser at det kan synes som rektor her har god translatørkompetanse for å forstå og oversette de ideer han er presentert for fra toppledelsen. Det synes som han har klart å implementere noen av forventningene fra rådmann og skolesjef til sin utøvelsen av lederrollen. Vi tolker det slik at rektor ved Ålfjell skole har en lederstil som befinner seg innenfor det relasjonelle perspektivet, slik blant annet Jorunn Møller (2006, 2007) og Tian Sørhaug (1996) beskriver det. Han er opptatt av at alle

skal delta og medvirke i prosesser ved skolen. I sin ledelse og samhandling med avdelingslederne beveger han seg, så langt vi forstår det han sier, mer over i distribuert ledelse, med fordeling av oppgaver og ansvar.

Avdelingslederne ved Ålfjell skole

Avdelingslederne ved skolen opplever hovedfokus fra kommunen på ledelse i skolen som relasjonskompetanse i år, mens moduler hadde hovedfokus i fjor. De sier også at økonomistyring har hatt veldig fokus akkurat nå. Forventningene til avdelingslederne formidles via rektor fra rektormøter, referater og av og til ledelsesdager. En gang i året er det utviklingssamtaler med skolesjefen. Avdelingslederne mener det er nok med en gang i året, for kursen kan ikke endres for ofte. Avdelingslederne opplever ingen "klar tråd" fra kommunenivå til seg som avdelingsledere og hvilke oppgaver og rolle de skal ha i denne funksjonen. De tror at rollen utvikles ulikt på de forskjellige skolene og at dette blir personavhengig og skoleavhengig.

Avdelingslederne er klare på at det er de som sammen med rektor leder skolen. De er skolens lederteam. Dette mener de at lærerne også vil si. Det meste blir behandlet på administrasjonsmøtene. Er det en vanskelig sak, arbeider de alltid to med den, aldri en alene. Avdelingslederne mener det er litt uklart hvilke forventninger kommuneledelsen har til ledelse av skolen. De oppfatter at kommunen har noen forventninger i forhold til skoleringen i relasjonskompetanse og tidligere coaching, men synes det er noe uklart. De tror at endringen fra inspektører til avdelingsledere var for å få til et lederteam på skolen. De ser det som spennende og utfordrende å være avdelingsleder. De ønsker å ha et bein i hver leir, lærer og leder delen; *Vi ønsker å ha med hverdagen til lærerne samtidig som vi er en del av skolens ledelse.* Her ser vi at avdelingslederne og rådmannen har tilnærmet lik beskrivelse om en forventning eller idé om avdelingslederrollen. Denne ideen kan sies å være godt forstått, oversatt og implementert i organisasjonen uten behov for det Røvik (2007) kaller addering eller fratrekking. De hadde ikke behov for tilpasninger i forhold til å legge til eller trekke fra noe på den opprinnelige ideen. Avdelingslederne mener de har en typisk mellomlederrolle. På ufarlige spørsmål er de myndiggjorte, mens nye ting tar de med inn i administrasjonsmøtene. *Jeg synes grensen for vår myndighet på en måte er veldig grei.Det er mye vi kan svare på, det har noe med erfaring å gjøre. Vi er blitt tryggere.*

Avdelingslederne er også usikre på forventningene til hvordan kunnskapen de har fått gjennom opplæringen i relasjonskompetanse skal praktiseres. De er ikke kommet i gang med å omdefinere og tilpasse ideene rundt coaching og relasjonskompetanse til praksis og ønsker hjelp til dette. I lys av Røvik (2007) tolker vi dette til at her er ideen forstått, men ikke oversatt godt nok til at den brukes i den konteksten avdelingslederne er i. Avdelingslederne ønsker ikke nødvendigvis så mange flere møter med kommuneledelsen, men heller mer hjelp til hvordan de skal jobbe med satsingsområdene som f.eks. relasjonskompetanse. Hvordan rydde plass og hvordan gjøre det i praksis på skolen? Også her ser vi at kommuneledelsen har en idé og et verktøy som avdelingslederne ikke helt har forstått hvordan de skal oversette til sin kontekst. Røvik skriver om translatørkompetanse og de dyder oversetteren trenger for å iverksette en ide. Konfigurasjonskompetanse er innsikt i hvordan man best kan tilpasse og innpasse en ny ide som skal implementeres, så langt mulig, i forhold til det som finnes i organisasjonen fra før. Her ser vi at avdelingslederne ikke helt ser hvordan de kan tilpasse og finne innpass for forventningene de opplever i forhold til å føre relasjonskompetansen videre i praksis til lærergruppa.

Rektor ved Ble skole

Rektor på Ble skole mener hovedfokus for kommunen for ledelse av skolen er relasjonskompetanse, veiledning og coaching. Som han uttrykker det:

At jeg som rektor skal få dem med, skape eierforhold til det de skal drive med. For vi vet jo så inderlig vel at hvis de ikke har eierforhold får de følelsen av at noe blir trødd over hodet på dem nå igjen.

Her ser vi at rektor er bevisst på at det er nødvendig at også lærerne forstår og kan oversette (få eierforhold) til ideer fra kommuneledelsen og at han er bevisst på sin veilederrolle i denne prosessen. Her får rektor bruk for alle de fire translatørdyder Røvik (2007) trekker fram *kunnskap, mot, tålmodighet og styrke*. Han har gjennom opplæringen i kommunen fått kunnskap om relasjonskompetanse og coaching, han trenger mot til å implementere den videre på egen skole, tålmodighet til å få lærerne med seg og styrke til ikke å gi opp ved motstand.

Rektor opplever at forventningene til han formidles fra; *Alle nivåer, rund baut. Det gjelder fra kommunenivå, foresatte, FAU, elever, lærere, det skjer hele tiden. ... Alle har forventninger til hvordan vi skal gjøre det.*

Det er altså ikke bare kommuneledelsen som har forventninger til rektor og skolen. Rektor beskriver her et krysspress han opplever i rollen som rektor. Likevel er forventningene fra rådmannen at rektor skal kunne balansere mellom de ulike forventningene. Rektor skal i rollen som stedsutvikler også ha kontakt med og delta i lokalmiljøet.

Forventninger fra kommunenivå opplever rektor formidles via rektormøter og ledersamlinger. Da er det de store linjene som gjennomgås. De har vært veldig klare og tydelige, ikke bare til skolen, men til hele kommunen. Hvordan vi skal tenke. AGP-en (Arbeidsgivers politiske plattform) har vært oppe på fellesmøter og i medarbeidersamtaler på skolen - også for SFO ansatte.

I forhold til hvordan det er å ha ansvarlighet, går det veldig på den berømte AGP.

Den er veldig lett å ta tak i. Den er en god formidlingsbase for meg som leder.

Rektor på Ble skole definerer skolens ledelse som seg og avdelingslederne i lederteamet. Det mener han avdelingslederne også vil gjøre. Han mener lærerne også har samme oppfatning. Han forteller at avdelingene har hver sin leder og at lærerne vil definere avdelingsleder som sin nærmeste leder og rektor som øverste leder.

På spørsmålet hva slag skoleledere tror du kommuneledelsen ønsker svarte rektor: *...det satt jeg og grublet på, hva mentes med det. De ønsker seg ansvarbevisste, samarbeidende ledelse, det å kunne arbeide i team.* Han sier også at kommuneledelsen ønsker utviklingsorienterte ledere som er med på å sette kursen og at de er litt framme i forkant, strategiske ledere. Men rektor synes det er vanskelig å finne tid til refleksjon i hverdagen. Her ser vi at rektor har forstått flere av rådmannen og skolesjefens forventninger. Hvor langt ideene er implementert i hans utøvelse av lederrollen sier våre funn lite om. Da måtte vi gjort flere og andre undersøkelser.

Rektor oppfatter egen lederrolle slik:

Coachende lederstil, det er meg. Jeg vil gjerne ha med meg de aller fleste....Min lederstil er å få med folk, og hvor lang tid skal jeg bruke på det. Det føler jeg på det er to sider av den saken.

Her ser vi rektor uttrykke leder- dilemmaet mellom å være coachende leder og få med folk og det å sette foten ned når ting tar tid. I lys av Røvik (2007) tolker vi at han her har tatt

ideen i styringssignalet som ligger i coaching-opplæringen og gjort den til en del av sin lederstil. Han har forstått, oversatt og implementert ideen i den grad at det er blitt en del av han. Også ideen om lederteam for rektor og avdelingslederne tolker vi som forstått, oversatt og implementert i egen skolekontekst. Rektor snakker ikke om stedsutvikling når han snakker om egen lederrolle og ledelse av skolen. Vi tolker det slik at den ideen kanskje ikke er forstått og dermed ikke oversatt som noe som berører han i rollen som rektor ved skolen.

Avdelingslederne ved Ble skole

Avdelingslederne ved Ble skole opplever at hovedfokus fra kommunen er:

Det er mange visjoner, ord og tanker rundt ledelse. Å holde hjula i gang, å få det til å gli. Det er det koker ned til.

Avdelingslederne tar imot nye ideer, men det å holde hverdagen i gang er det som tross alt har hovedfokus i deres hverdag. Når vi kommer til hvordan forventninger formidles til avdelingsledere som ledere svarer de med et eksempel:

Jeg leste i referatet fra siste møte at avdelingslederrollen var viet en stor del. Da tenker jeg at vi ikke var tilstede når det er agendaen og det er tilfeldigvis to avdelingsledere som er der istedenfor rektor. Vi burde jo vært der. det er heller ikke kultur her at avdelingsleder reiser om rektor ikke kan delta. Det har vi aldri diskutert.

Vi tolker dette slik at avdelingslederne er lite fornøyd med at deres lederrolle blir tatt opp og diskutert på rektormøte på denne måten. Det kan skape mistillit til nivåene over når de tar opp avdelingslederrollen uten at avdelingslederne er med, har hørt om det eller fått sagt sin mening om egen rolle og arbeidssituasjon.

På spørsmål om hvem de mener leder skolen, svarer den ene: *Alle fire, det føler jeg veldig.* Avdelingslederne mener lederteamet er sammen om det viktige som skal skje i forhold til skolen. Det opplever de gjør jobben meningsfull og at det er ”veldig allright”.

Når det gjelder hvem de tror lærerne definerer som skolens ledelse, mener de det kommer an på sammenhengen. Avdelingslederstillingen er 50% administrasjon og 50% undervisning, de opplever å være i en mellomposisjon. *Noen ganger er vi en av dem, lærerne. Andre ganger, særlig når det er litt negativt og de skal klage på noe, så da er vi en del av ledelsen.* På

sammen måte som for avdelingslederne ved Ålfjell ser vi at tankene fra rådmannen om et bein i hver leir også er godt implementert her hos avdelingslederne ved Ble skole.

Avdelingslederne på Ble skole tror kommunen forventer skoleledere som er kunnskapsrike og engasjerte, har mot og styrke til å ta trøkken og gleden ved å lede personalet og en skole. De tror det forventes at skolelederne skal ha klare tanker for hva de vil og stå i det og være lojale. Når det gjelder egen lederrolle sier begge at de er så nye at de fortsatt er under opplæring og i en prøve/feile periode. Fra lærerne oppleves forventninger om at de skal være tilgjengelig og ordne ting, litt; *vær så god her har dere det.*

Lederteamet diskuterer dette mye og de mener det er et sentralt tema og spørre lærerne, hva forventer dere av meg? De opplever at lærerne har ulike forventninger. *og du merker forventningene de har til deg og, så du må ikke føle for mye synes jeg. Da blir hverdagen grå.* Her ser vi at avdelingslederne opplever det å stå overfor forventninger fra lærerne som utfordrende og at disse kan oppleves nærmere enn forventninger fra kommuneledelsen. Her ser vi en situasjon der det Røvik (2007) kaller ”når oversettelser utfordrer interesser”. Ideer fra rådmannen som møter motstand i lærergruppa kan bli en utfordring for avdelingsledernes translasjonsevner og kompetanse. Her kan det være store muligheter for addering eller fratrekking eller andre modifiseringer i implementeringsprosessen. I våre funn er ideen om ”å være sammen om noe stort” den som vi ser er en utfordring ved Ble skole både for avdelingslederne og rektor. Dette kommer vi nærmere tilbake til under kulturområdet.

Avdelingslederne har, slik vi tolker det, forstått rådmannen og skolelsjefens forventninger til å være engasjerte, ha mot og styrke og ta trøkken, samt det å være lojale og ha klare tanker. Hvorvidt de har oversatt disse ideene til egen kontekst har vi ikke svar på i våre funn. De sier også selv at de er så nye i rollen. Dette er kanskje en prosess de er i starten på, de sier de er under opplæring og i en prøve- feileperiode. Det vi tolker som oversatt, forstått og implementert i egen kontekst er det å være i et lederteam. Her er de samstemte med det vi ser som sentral styringssignaler på området og med rektor. Ledelsen ved Ble skole, både rektor og avdelingsledere tolker vi til å ha et distribuert perspektiv på ledelse. De har fordelt ansvar og oppgaver mellom seg og kan utøve ledelse på sitt nivå. Samtidig har de samhandling og dialog i lederteamet og vektlegger prosessen i teamet før beslutninger tas. Det relasjonelle perspektivet slik Møller (2006, 2007) beskriver det er fremtredende også i ledergruppa på Ble skole slik vi tolker våre funn. Fokuset blir flyttet fra den formelle

lederen, rektor, til prosessen mellom rektor og avdelingsledere og det de gjør sammen. Dialogen står sentralt i dette perspektivet.

Vi ser at både kommuneledelsen og rektorene på begge skoler nevner forventninger til skoleledelsen, som tydelig ledelse, å ha mot, stedsutvikling m.m. Begge rektorene er opptatt av coaching og relasjonskompetansen og å benytte dette i ledelsen av skolene. Det er likevel et element kommuneledelsen trekker opp som de ikke nevner, det at rektorene skal medvirke til å utvikle nye skoleledere. Heller ikke avdelingslederne snakker om denne rollen som et ledd i en karrierestige mot rektorrollen. Begge rektorene er opptatt av stedsutvikling selv om de snakker om egen rolle på ulike måter. Rektor på Ålfjell skole er tydelig på hvordan han definerer sin rolle som synlig og deltagende i stedsutvikling i skolens lokalmiljø, mens rektor ved Ble skole ikke nevner stedsutvikling i forhold til egen lederrolle. Han er derimot mer opptatt av hvordan utviklingsområder kommunen har gjennomført mot skoleledelsen (inkludert coachingutdanning) har påvirket hans lederstil. I lys av Røvik (2007) ser vi at det er noen ideer som blir forstått, oversatt og implementert inn i egen skolekontekst. Andre ideer blir forstått, men ikke i like stor grad oversatt og implementert. Noen ideer, så som det å utvikle avdelingslederne til nye rektor lederemner, som er forventninger hos rådmannen, finner vi ikke igjen hos skoleledelsen.

For avdelingslederne synes kommunens forventninger uklare slik vi tolker deres utsagn. De har færre arenaer der de møter rådmann/skolesjef, og får informasjon gjennom rektor eller møtereferater. Dette opplever de på den ene siden som en mangel, mens de på den andre siden ikke er helt sikker på om de kan prioritere mye tid på denne typen møter. Vi ser likevel det vi tolker som frustrasjonen på begge skoler når de nevner at avdelingslederrollen var oppe på rektormøte uten at det var tenkt på at avdelingslederne burde vært deltagende i denne debatten. Avdelingslederne virker fornøyd i rollene som mellomledere, med et bein i hver leir, og den nærhet dette gir til lærerne samtidig som de gir uttrykk for å være fullverdige medlemmer i skolens lederteam, og som rektors støttespiller. I lys av Røvik (2007) tolker vi våre funn slik at vi mener å ha funnet at flere av rådmannens ideer og forventninger er tydeligere på rektornivå enn på avdelingsledernivå. Men som Røvik (2007, s 333) også skriver: "Det kan ta tid og av å til lang tid, fra man blir språklig smittet av en idé til den materialiseres og får substansielle effekter i praksisfeltet."

I den hierarkiske oversettelseskjeden skriver Røvik (2007) bla. om antagelser i den rasjonelle implementeringsprosessen; *Fra det abstrakte til det konkrete*. Abstrakte og utydelige ideer som kommer inn i toppen av virksomheten, får stadig mer konkret og materielt innhold etter hvert som de ”synker nedover og innover i virksomheten” – hovedsakelig fordi de på hvert hierarkisk nivå blir gjenstand for lokal oversettelse og tilpasning. Slik vi tolker våre funn er det noen funn som er på vei ”nedover og innover” i kjeden, men har ikke blitt oversatt og tilpasset på de nederste og innerste nivåene vi har undersøkt.

Ideene om ledelse av skoler fra kommuneledelsen er tydeligere på rektornivå enn på avdelingsledernivå slik vi tolker våre funn. Det kan skyldes flere ting. Rektorene har ikke klart å videreformidle forståelsen av ideene og oversette eller omdefinere de til handlingsalternativer i skolehverdagen slik at de er blitt tydelige nok for avdelingslederne til at de kan ta dem i bruk. Eller avdelingslederne har ikke god nok translatørkompetanse til forstå og oversette ideene de blir presentert overfor. Eller tilgjengeligheten til ideene er ikke god nok. Det vil si at det er ikke gode nok arenaer der avdelingslederne kan få ideene presentert.

I lys av det distribuerte ledelsesperspektivet presentert i Møller (2006) har kommunen et distribuert perspektiv på ledelse. Rådmannen er opptatt av at ledelse skal distribueres, at ledelse skal utøves i samhandling. Styringssignalene er tydelige, også dette at rektorene skal balansere mellom sentrale og lokale styringssignaler og det å ta i bruk de lokale ressurser og vektlegge myndiggjorte medarbeidere. Vi tolker utsagn fra begge slik at skolene også tar i bruk distribuert ledelse i sine team, slik vi ser det. På begge skolene er de tydelige på at teamene er viktige og at det er der alle viktige saker vedrørende skolen behandles. Ansvar og oppgaver er fordelt mellom rektor og avdelingslederne og mellom avdelingslederne. De sier de utfyller hverandre og fordeler oppgaver etter sterke sider. Samtidig sier de også at de er sammen om alle viktige beslutninger. Rektor er den formelle leder og har det siste ordet, men avdelingslederne gir klart uttrykk for at de har sine områder der de har ansvar og har fått myndighet. Både rektorene og avdelingslederne snakker mye om relasjonskompetanse. Slik vi tolker det er denne ideen forstått av alle. I lys av Røvik (2007) tolker vi at begge rektorene har oversatt og tilpasset ideen og kunnskapen om relasjonskompetanse til sin kontekst som rektor slik vi tolker deres utsagn. Ideen er forstått individuelt og tilpasset eller omdefinert til konteksten på egen skole og har fått ulikt uttrykk for hver av dem.

7.4 Struktur og organisering

Rådmann og skolesjef

Rådmannen henviser til New local gouvernece, når han snakker om organisasjonstenkningen for Gaustadtoppen kommune. Den tradisjonelle vestlige organisasjonstenkning, hvor strategier og beslutninger ligger på et overordnet plan og blir gjennomført av toppledelsen, er ikke forenelig med tankene til Gaustadtoppen kommune. Kommunen vektlegger stor samhandling mellom administrasjon, politikere og innbyggere i utvikling av sine tjenester. Rådmannen sier også at de arbeider med balansert målstyring og lederavtaler som skal være gjenstand for evalueringssamtaler. Slik vi tolker våre funn har kommunen mange elementer som samsvarer med tenkningen rundt New public management (Busch m.fl. 2001).

Kommunen har det vi opplever som tydelige styringsdokumenter og uttalte forventninger til ledelse og medarbeidere på møter med kommuneledelsen, og er i ferd med å iverksette evalueringer av lederavtaler. Vi tolker rådmannen slik at han tar ideen om NPM og entrepenørskap og *adderer og trekker fra* (Røvik 2007) til det passer hans idé om en modell for Local gouvernanc i Gaustadtoppen kommune. Kanskje benytter han det Røvik (2007) kaller *konfigurasjonskompetanse*; at han som translatøren på grunnlag av sin kjennskap til kommunens praksisfelt og reformhistorie har vurdert og gitt råd om hvilke typer ideer og grep organisasjonen har bruke for eller ikke bruk for. Gaustadtoppen kommunes tenkning, slik vi tolker styringsdokumenter og muntlig informasjon, er at strategier, beslutninger og gjennomføringer skal være et fellesprodukt i organisasjonen. Kommunen er en kunnskapsbedrift, med over 1000 "kompetente medarbeidere". Fordi kommunen mener å ha myndiggjorte medarbeidere er dette en ressurs de tar i bruk i beslutningsprosesser. Gaustadtoppen kommune ønsker å involvere medarbeiderne og innbyggerne til å ta ansvar for eget liv og være med å lage strategier og gjøre beslutninger. Gaustadtoppen kommunes tenkning er at strategier, beslutninger og gjennomføringer er et fellesprodukt i organisasjonen. Fordi kommunen mener å ha myndiggjorte medarbeidere er dette en ressurs de tar i bruk i beslutningsprosesser. Gaustadtoppen kommune ønsker å involvere medarbeiderne og innbyggerne til å ta ansvar for eget liv og være med å lage strategier og gjøre beslutninger.

Rådmannen/skolesjef mener at organisering ikke har en egenverdi i det hele tatt, men er et "virkemiddel for å oppnå noe". I dette tilfellet for å oppnå en god skole. Rådmannen mener

det er hva du legger inn av makt og myndighet, og hvordan lederen forvalter dette, som vil ha noe å si for om organisasjonsendringen har noe å bety eller ikke.

Organiseringen gir mulighet for å skape det rommet for rektor som vi ønsker gjennom denne strukturen. ... Tenker på det å ha rektor som den strategiske lederen, artisten. La avdelingslederne ta noe av den operative delen.

Rådmannen benytter til tider bilder eller språklige metaforer når han skal tydeliggjøre hva han mener. Når han snakker om rektor som den strategiske leder, bruker han ord som *artisten, tenke store tanker, være stifinner, framoverlent* osv. Han er tydelig på at han mener at rektor bør prioritere tid til refleksjon ofte. Slik vi oppfatter han mener han det er en forutsetning for utvikling, det å komme videre. Det er blant annet dette kommuneledelsen forsøker å legge tilrette for gjennom strukturendringen med overgang til avdelingsledere. Røvik (2007) mener også at det mangler språk når organisasjonsideer skal oversettes og implementeres. Vi tolker rådmannen som en translatør som benytter metaforer, feks artist, stifinner og energiserende ledelse, i sin beskrivelse av ideer, og som motivasjon for å skape interesse for nye ideer som han ønsker skal implementeres i organisasjonen.

Både rådmann og skolesjef vektlegger avdelingslederstillingene som en karrierevei innen skoleverket. De har tro på at det er et viktig grep for å rekruttere rektorer. Samtidig blir det mindre ensomt å være rektor. Med denne organiseringen mener de at rektor ved å være bevisst laget sitt kan fronte skolen gjennom et lederteam; "Da har du skoleledelsen". Den nye strukturen er ikke evaluert, så om de oppnår ønsket effekt er for tidlig å si.

Rektor ved Ålfjell skole

Rektor på Ålfjell skole mener at når kommuneledelsen valgte å legge inspektørstillingene død og satse på avdelingsledere, satset de litt i forhold til ledelsesressurs også. Når rektor skal svare på hvilke forventninger til strukturendringen han opplever fra kommuneledelsen svarer han; "Mer effektiv ledelse og økt nærhet til de man skal lede." Rektor er tett på avdelingslederne. Han tror forventningene er at skolene skal ha bedre ledelse og at det skal føre til bedre resultater i skolen. Som han sier: *Jeg vil håpe og tro at det vi klarer å lære elevene vil komme ut med økt kvalitet da.*

Rektor på Ålfjell skole opplever det veldig godt å ha et lederteam. Noen som er tett på og som han kan kaste ball med, diskutere og drøfte med. Lederteamet tenker godt sammen og

utfyller hverandre i de rollene. Han uttrykker det slik; *Jeg opplever at vi har fått et løft her på skolen etter innføringen av avdelingsledere.*

Ressursmessig og økonomisk oppleves handlingsrommet ved Ålfjell skole som stadig mindre. Når det gjelder pedagogisk ledelse oppleves handlingsrommet som stort. Selv om kommunen har to store prosjekter har skolen egne utviklingsmål og der er det handlingsrom.

Men det er noe med at det hjelper ikke å ha store visjoner og vyer hvis vi ikke har penger til å gjennomføre det. Så når det koker ned til det du har er kanskje ikke handlingsrommet så stort allikevel. Det er på den pedagogiske siden det er.

.... det er et tveegget sverd. Man får jo til noe, men samtidig blir folk så slitne og utmattet av å drive godt utviklingsarbeid i trange tider.

Endringene ved skolen har, i følge rektor, ført til kvalitetsmessig heving for elevene på den sosiale siden. Men det er vanskelig å si hvilken endring det skyldes. Elevgruppene har vært organisert litt annerledes; ”Vi har utnyttet handlingsrommet og kjørt mye aldersblanding. Gjort mange sosiale grep.” Fellesskapet og fellesopplevelsene har i følge rektor vært mange og elevene har fått en sosial gevinst. Men faglig sett er ikke elevene blitt markant bedre og skolen ligger på samme nivå. Rektor ønsker å gjøre noen grep rundt dette og gå litt mer på basisferdighetene og løfte mer grunnleggende derfra. Dette er skolens lederteam sammen kommet fram til.

Det er helt klart styrken til et lederteam at vi har forskjellige innfallsvinkler. Når vi sammen går ut og sier at vi ikke har oppnådd de resultatene vi ønsker, og da må gjøre no. Vi har fått med oss personalet på denne tankegangen.

Strukturenedringen til avdelingslederstillinger og lederteam ved skolene slik rektor beskriver sin opplevelse av praksis tolker vi til å være stor grad samnefallende med forventninger og beskrivelser vi har fått fra kommuneledelse; rådmann og skolesjef. I lys av Røvik (2007) tolker vi dette slik at denne ideen er godt forstått, oversatt og implementert hos rektor på skolen. I forhold til tanken rådmannen har om at det skal føre til en bedre skole, beskriver rektor at elevene ved skolen har fått en sosial gevinst, selv om han ikke bare vil tilskrive dette innføringen av avdelingsledere. Vi tolker dette til at ideen om en bedre skole er på vei, men har fortsatt utviklingsmuligheter.

Avdelingslederne ved Ålfjell skole

Avdelingslederne sier de vet lite om hvilke forventninger kommuneledelsen har til dem, men tenker at forventningene til organiseringen med avdelingslederne og lederteam handler om mer kompetanse inn i ledergruppa og at nærheten til lærerne blir større. Det blir kortere vei fra lærerne til ledelsen. Avdelingslederne er mye ute i klasserommene, mer enn en inspektør fikk vært. Lærerne henvender seg veldig mye til avdelingslederne. Noen ganger blir lærerne henvist videre til rektor, andre ganger tar avdelingslederne saken med inn i ledermøtet. Når det gjelder penger og innkjøp går alt til rektor. Avdelingslederne er med å prioritere innkjøp, men ikke det å si ja til innkjøp.

Jeg hadde vel ønsket meg kr. 5000,- som jeg kunne sagt ja til. Det er ikke så store beløpene det er snakk om.

Handlingsrommet oppleves som stort. Begrensningene går på ressurser. Avdelingslederne mener skolen har utviklet seg positivt som følge av innføring av avdelingsledere.

Jeg synes at de dagligdagse utfordringene som lærerne stilles overfor blir tatt opp som problemstillinger i ledergruppa siden vi er ute og føler det samme selv.....

Avdelingslederne sier de har et godt system som gir dem god oversikt over avdelingene, lærerne og elevene. De har mer følere ute på hva som foregår i de enkelte klassene.

I lys av Røvik (2007) tolker vi at avdelingslederne har forstått, oversatt og implementert ideen om avdelingslederstillingen og mange av de forventningene som ligger til rollen fra kommuneledelsen. De er bevisst på sin mellomlederrolle og det å ha et bein i hver leir, i ledelsen og hos lærergruppa. Vi tolker at de ønsker seg litt mer ansvar i forhold til innkjøp, dette er en idé som de selv kan presentere for rektor, en "bottom up" implementering.

Rektor ved Ble skole

Rektor ved Ble skole tror at forventningene fra kommuneledelsen til skolens organisering fortsatt er at det skal være lederteam. Rektor mener at hver skole må finne sin form. I lys av Røvik (2007) tolker vi dette slik at han ønsker å ha noe frihet til å tilpasse og omdefinere ideene han blir presentert for. Forventninger til avdelingsledere er at de skal kjenne de de skal lede godt og være tett på lærerne. Rektor erfarte at det å endre en struktur krever mye,

og man må bruke mye tid. Den største omstruktureringen utenom ledelsesstrukturen opplever rektor er innføringen av modulorganisert undervisning. Det er et stort felt som skolen fortsatt bruker tid på.

Den involverer alle parter, alle skolene, alle lærerne, hele ledelsen, alt. Det tror jeg de kanskje ikke helt tok høyde og hadde i tankene at dette her er svært.

Innføring av modulorganisering har vært smertefull, arbeidskrevende og utfordrende. Noen brenner for det og andre ikke i det hele tatt. Handlingsrommet oppleves som stort og samtidig smalt på enkelte områder. Det er ikke slingringsmonn når det gjelder lover og regler. Handlingsrommet rundt modulene har vært litt så som så. Noen skole var veldig aktive, andre ikke. Her beskriver rektor slik vi tolker det utfordringene i det Røvik (2007) beskriver som translatørddyder i implementeringsprosessen, *kunnskap, mot, tålmodighet og styrke*. Det tar tid å implementere nye ideer, og translatøren må jobbe aktivt for å holde prosessen vedlike og tilpasse ideen til konteksten ute på skolene.

Rektor opplever innføring av avdelingsledere som en veldig positiv effekt. Avdelingsledere er tre og kan samarbeide. Lærerne ser på dem som reelle ledere. Det avlaster rektor i en hektisk hverdag, men oppleves også som en utfordring i forhold til fordeling av ansvar. Dersom avdelingslederne må ta mange vikartimer og det går utover administrasjonsmøtene, og de ikke får samsnakket og planlagt godt nok, kan det virke som "Ledelsen" ikke er samkjørt. Med avdelingsledere er det lettere å drive større prosjekter, det har vi sett. Avdelingslederen er den som er nærmest læreren, gir anerkjennelse og oppmerksomhet. Rektor opplever allikevel ikke at det er blitt lenger vei opp til han for lærerne; *Terskelen hos meg er ikke høy. Hver enkelt medarbeider på skolen har rett til å møte sin øverste leder*. Rektor har medarbeidersamtaler og avdelingslederne har teamsamtaler. For rektor er en av de største utfordringene store personalkonflikter. I lys av Røvik (2007) tolker vi at rektor har forstått, oversatt og implementert ideen om avdelingslederstillingen. Forventningen til det å ha avdelingsledere, å ha et lederteam og mange av de forventningene som ligger til ledelse av skolen fra kommuneledelsen.

Avdelingslederne ved Ble skole

Avdelingslederne ved Ble skole har ingen klare tanker på kommunens forventninger til skolen. De gleder seg til skolen skal ha sin utviklingssamtale med skolesjefen. Da tror de at

de får et klarere syn på forventningene fra kommunenivå og hva skolesjefen tenker rundt hvordan de er organisert og deres måte å drive skolen på. Handlingsrommet som avdelingsleder ved skolen oppleves som enormt, innen huset fire vegger.

Vi har stort handlingsrom, men ikke handlingsfrihet i den grad, men handlingsrom det har vi. Vi kommer med ideer og har mulighet til å få det som vi vil. Vi opplever stor påvirkningskraft og mulighet til å påvirke de valg vi ønsker at skolen skal ta.

Begge avdelingslederne er forholdsvis nye på skolen og synes det er vanskelig å si noe om konsekvenser av endringene på denne skolen. Den ene tenker rundt det å være avdelingsleder at *vi blir litt småsjefer på hver vår tue isteden for å tenke skolens ve og vel, så i det hektiske jaget vi er i, så blir det min avdeling, bare jeg får lirka det til på min avdeling, får kjøpt inn bøker på min avdeling, istedenfor å tenke, hva trenger skolen?*

De opplever også at det er blitt kortere vei til rektor for mange av lærerne, flatere struktur, det er åpen dør inn til rektor. Det blir mye mer kontakt, breiere kontaktflate og mer sammenspleiset gruppe. Det blir flere innspill, mer variasjon og flere å spille på. Det skaper mer trygghet for rektor, han får løftet saker og diskutert og reflektert sammen med avdelingslederne før han tar avgjørelsen. I lys av Røvik (2007) tolker vi at avdelingslederne har forstått, oversatt og implementert ideen om avdelingslederstillingen og mange av de forventningene som ligger til rollen fra kommuneledelsen. Vi ser at de beskriver at de kan bli litt småsjefer for sin avdeling. Dette er forskjellig fra beskrivelsen hos avdelingslederne ved Ålfjell skole, som nettopp beskriver at de når det er behov for de går inn i hverandres trinn/team og har felles ansvar for helheten. I lys av Røvik (2007), ser vi her at deler av ideen er forstått, oversatt og implementert noe ulikt på de to skolene. Men vi opplever at skolene langt på vei har sammenfallende forståelse av forventninger til struktur og organisering som kommuneledelsen når det gjelder teamledelse av skolen. På begge skolene er både rektor og avdelingsledere opptatt av at de er et team, og har stort sett sammenfallende oppfatninger om at dette fungerer bra på skolene.

Det er ingen av rektorene som spesifikt snakker om å få frigjort tid til strategisk ledelse, slik kommuneledelsen gjør det, det å være "artisten" som rådmannen trakk fram. I lys av Røvik (2007) tolker vi det slik at dette uttrykket for kreativ ledelse ikke er blitt forstått og oversatt av rektorene. Det er dermed heller ikke forsøkt implementert og brukt i samme språk på skolenivå. Det er heller ingen av rektorene eller avdelingslederne som snakker noe rundt

dette med avdelingslederstillingene som et ledd i karrierestigen og ”oppdragelse” eller kompetanseheving mot rektor nivå. Ingen av rektorene nevner heller noe om sin oppgave i å fremelske nye ledere til rektorstillinger. Disse forventningene er altså ”mistet” på veien ned til skolenivå. De snakker på begge skoler om avdelingslederoppgaver som er av administrativ og operativ art og avdelingslederne som støtte for rektor. På begge skoler er de enig i at lærerne er kommet tetter på ledelsen og at det er kort vei opp til ledelsen, både til avdelingsledere og rektor. Begge skoler opplever at det å ha avdelingsledere er en positiv utvikling av ledelse av skolen og har gitt økt kvalitet på enkelte områder, selv om de enda ikke ser dette i elevenes læringsutbytte målt ved karakternivå, eller andre elevundersøkelser skolene har.

7.5 Kultur

Rådmann og skolesjef

Rådmannens forventninger til skolens kultur er at det skal være en positiv bedriftskultur, med folk som er samstemte om hvor de vil. Han uttrykker det slik;

Vi har snakket om det før, det å skape energi på min skole, det er på en måte å føle at du er med på noe stort. For jeg tror at hvis du får til en bedriftskultur hvor du erkjenner at du er sammen om å skape noe stort, det er i hvert fall en forutsetning for å oppnå resultater. Det er noe med å skape entusiasme, det er en lederoppgave.

Både rådmann og skolesjef er samstemt i forhold til viktigheten av kultur og ledelse. Forventningene er der for at rektor og avdelingsledere skal være pådrivere, skape energi, som rådmannen tidligere har nevnt; energiserende ledelse. Han tror at lærerne opplever tilfredsstillelse i å flytte seg litt, i det å lykkes med jobben. Han tror at anerkjennelse kan komme innenfra. Som har uttrykker det:

Skoler er kunnskapsbedrifter. Det sosiale med å utvikle seg selv og kunne bruke seg selv, det er klart det er vi vant til å legge opp til. Det er hele organisasjonen vår det der.

Kommuneledelsen uttrykker at de har forventninger til at skolene benytter kompetansehevingen de har fått i coaching og relasjonskompetanse. Selv med presset tid er

det viktig å reflekter over hva det er nyttig å prioritere å bruke tid på. Rådmannen uttrykker det slik; *Det jeg tenker å gjøre, men det jeg ikke har tid til å gjøre, er ofte det viktigste.*

Rektor ved Ålfjell skole

Rektor ved Ålfjell skole har vært mange år ved skolen og beskriver skolens kultur som preget av å ha en god samarbeidskultur. Folk jobber sammen og utnytter hverandres kompetanse. Som rektor opplever han at det er åpenhet og tillit til hverandre i lærergruppa og til ledelsen. Han mener de har en kultur med stor takhøyde, med noen ganger heftige diskusjoner, men med saklig nivå. Skolen har en sterk kvinnekultur, i det at rektor er eneste mann. Han beskriver skolen som en ”vi- skole”. Rektor beskriver en skole der folk samarbeider mye. Samarbeidet er frivillig uten formell bindig av mye tid. Lærerne velger selv å bruke mye av tiden sin på skolen. Personalet er spleiset sammen selv om ikke alle alltid deltar på sosiale settinger utenom skoletiden, ingen melder seg ut. Som han sier; *Men når vi går for noe går vi for det alle sammen.*

Rektor er opptatt av at han og ledelsen/avdelingslederne skal være bevisst på ledelsens påvirkningskraft på kulturen og at man selv går foran som et godt eksempel.

For man er som leder i veldig stor grad med på å sette stemningen på arbeidsplassen, så den kulturen er du som leder med på å påvirke. Så derfor blir relasjonsledelse veldig viktig.

Jeg har lært som leder det med glasstakperspektivet. Jeg tror som leder er det viktig å gå litt på utsiden av seg selv og se på virksomheten sin og se litt på meg selv som leder. Reflektere litt over hvordan jeg er som leder og ha noen samtaler med meg selv om det og gjerne med de medarbeiderne som er tett på, tror jeg er viktig for å utøve god ledelse. For å ha overblikk innimellom.

Avdelingslederne ved Ålfjell skole

Avdelingslederne mener kulturen ved skolen er blitt mer åpen. Det er blitt en mer vi skole enn tidligere, selv om lærerne er veldig klar på om de vil jobbe fra 1.-4. trinn eller 5.-7. trinn. Overgangen mellom småskole og storskole er der. Kulturen er nå veldig mye mer samarbeidende. Delingskulturen er fremtredende. De ansatte deler ark, kopier og opplegg.

Men de mener det kan ha like stor sammenheng med omorganiseringen til aldersblanda grupper som at skolen har avdelingsledere.

Kulturen innad i skolens ledergruppe synes avdelingslederne er god, og de tror de ansatte føler seg møtt og hørt. Alle ansatte sitter rundt samme langbord på personalrommet.

Allikevel sier de det er litt forskjell på kulturen på småskoletrinnet og mellomtrinnet, uten at de kan beskrive hva det er. Avdelingslederne definerer at de har noe personalansvar, men ikke medarbeidersamtaler. Det er litt vanskelig å se hvor grensa går for personalansvar synes de. Assistentene og mange av lærerne kommer til avdelingslederne i første rekke.

Utfordringer de synes ledergruppa har er å fordele oppgavene enda tydeligere mellom seg, også for å kunne legge vekk og overlate ansvaret for enkelte ting til andre.

Gunnar Berg (1999) sier at det kan være hensiktsmessig å ha en kultur som er så samarbeidende som personalet tillater det. Slik rektor og avdelingslederne beskriver kulturen ved Ålfjell skole kan det se ut som de nettopp har fått til en slik samarbeidende vi - kultur på Ålfjell skole. De snakker riktig nok noe om at kulturen er noe delt på småskole og mellomtrinn, men det ser ikke ut for at det skaper store problemer. Eller er det slik at rektor og avdelingsledere kjenner personalet sitt godt og har så gode relasjoner innad i kulturen at de har klart å legge ambisjonsnivået for vi -kulturern på det nivået som lærerne, som er aktørene i kulturen, mestrer?

Rektor ved Ble skole

Rektor på Ble skole beskriver kulturen på skolen som et fuglerede.

Det har vært en matekultur her, lærerne gaper, også er det administrasjonen som slipper ned pedagogisk føde til dem.... Så blir det litt av den derre myndiggjorte medarbeideren som vi må huke tak i det igjen og si at det er din oppgave, du må sørge for å gjøre det.

Kulturen beskrives som ”kjempesfin å komme til som nyansatt”. Da blir man tatt godt i mot og har hjelpsomme kollegaer rundt seg hele tiden. Du må spørre, men det er hjelp å få overalt. Rektor beskriver at det er en klar forskjell på kulturen på barneskoledelen og ungdomsskolen. Han uttrykker det slik:

Jeg tror om du så klinte klassene i hverandre så vil det være forskjell. Den faglig kompetansen teller så mye, stoltheten, så du greier ikke gjøre noe med det.

Rektor beskriver seg selv som veldig ulik forrige rektor. Han liker å stille spørsmål og ber lærerne tenke igjennom isteden for bare å gi beskjeder om at slik er det. Ledelsen jobber ut fra å få lærerne til å oppleve at de er med, så de ikke kommer i etterkant og ikke har hørt om det som skal skje. En utfordring han opplever er at han savner mer engasjement, noen som brenner for noe, som *tar av lille granne*.

Avdelingslederne ved Ble skole

Avdelingslederne ved Ble skole beskriver også kulturen som lett å komme ny til, for vikarer og lærer, lett å bli kjent og de blir godt ivaretatt. De beskriver også forskjellen på avdelingen, særlig ungdomsskolen og mellomtrinnet. Som felles gruppe på skolen opplever de at de ikke er samkjørte på tvers av avdelinger. Som en av dem sier:

Jeg tror småskolen har sin, mellomtrinnet har sin og ungdomstrinnet har sin(kultur). Det er tre skoler i en.

Avdelingslederne snakker og om det å være stolt av skolen sin, hvorfor andre skal søke seg dit og hvordan den enkelte lærer snakker om skolen når de er ute på kurs m.m.

Det å være kontaktlærer med et sukk.... De har en holdning vi må jobbe mye med. Den kulturen merket jeg veldig når jeg kom ny her. Dette sukket.

Når vi spør om kultur og ledelse svarer de:

Det er så engasjert ledelse her ved skolen. ...Ja (latter), men de andre ser ikke det...

Vi har mange tanker og ideer men de må vi en på en måte holde for oss selv. ... Det er mye med list og lempe.... Mye skal klaffe før det skjer en bitte liten ting.

De har tro på at opplæringen i relasjonskompetanse og veiledning/coaching vil være til hjelp, men at det tar tid. De opplever også at personalet er positive og har lyst til det. Avdelingslederne setter spørsmål ved om ikke de burde hatt mer ansvar for oppfølging og medarbeidersamtaler av personalet på avdelingene og at rektor hadde medarbeidersamtalene med avdelingslederne. En utfordring de ser er å veilede lærer i forhold til tilbakemeldinger som kommer fra andre lærere, foreldre og elever. De savner ”bruk av god og anerkjennende veiledning når en skal ta opp vanskelige ting”, og ”det å ha kompetanse og mot til det”.

Rådmann og skolesjef er opptatt av positive bedriftskulturer, preget av entusiasme, energi og bevisste felles målsettinger. Sett i lys av Bolman og Deals (1998) strukturelle perspektiv på ledelse ser vi at kommuneledelsen har gått inn og omorganisert skoleledelsen, og slik skapt ny ledelseskultur ved skolene. Kommuneledelsen hadde forventninger om at dette skulle skape ny energi i ledelsen ved skolene. Vi tolker funnene slik at begge skolene opplever en positiv utvikling ved skolen som følge av at de nå er organisert i lederteam med rektor og avdelingsledere. Vi ser likevel at det er ulikt uttrykt i kulturen ved de to skolene. Mens Ålfjell skole beskriver kulturen som en vi-skole, beskriver ledelsen ved Ble skole er kultur som er delt inn i forhold til avdelingene. Når kommuneledelsen går inn med kompetanseheving på coacing og relasjonsledelse kan vi forstå dette i i lys av human-resource perspektivet hos Bolman og Deal (1998). Ålfjell skole beskrives av rektor og avdelingsledere som en mer samarbeidende vi -skole, preget av åpenhet, trygghet og tillit, selv om de i enkelte situasjoner er noe delt på trinnene. Dette har endret seg i det siste, men de er usikre på om det kan skrives tilbake til endringen i ledelsen eller i det at skolen en periode har arbeidet mer med aldersblanding i elevgruppa. De er bevisste på at ledelsen ved skole har stor betydning for kulturen. Rektor er bevisst på sin rolle og er alltid tilstede ved sosial hendelser i personalgruppen som helhet. Ålfjell skole beskrives som en skole som klarer å samle seg om felles mål, slik som rektor uttrykker det: *Når vi går for noe er vi alle sammen om det.*

Ble skole beskrives av rektor og avdelingsledere som veldig åpen, imøtekommende og hjelpsom når du kommer ny til skolen. Kulturen ellers beskrives som mer delt i forhold til trinnene ved skole. Har det strukturelle perspektiv mer fotfeste på denne skolen? Avdelingslederne beskriver særlig skille i kulturen mellom barneskole og ungdomsskole, det kan handle om både hvor man sitter og hvordan rom er møblert. De opplever ikke lærergruppa som helhet som samkjørte. I lys av Hargraves (1994 s. 222) kan en se dette som en form for *balkanisert* lærerkultur. Det handler om samarbeidsformer som splitter og skiller lærerne i tildels isolerte rivaliserende undergrupper på en og sammen skole. Er det dette som rektor og avdelingsledere beskriver på Ble skole? Kan en se de ulike trinnene som slike undergrupper? Rektor sier at det særlig er ungdomsskolen som skiller seg ut fra de andre gruppene. For at det skal være en slik balkanisering må disse gruppene ha lav gjennomtrengelighet, og det stemmer med avdelingsledernes beskrivelse at det også handler om hvor de sitter. Hargraves (1996) trekker fram at det er skarpe skiller på kunnskaper og overbevisninger. Det er høy stabilitet i tilhørigheten, de går ikke over til de andre gruppene

og har personlig identifikasjon til sin undergruppe. Den politiske ramme kommer tilsyn i personalgruppa i den grad de ulike teamene/trinnene har ulike faginteresser og saker de kjemper for. Som avdelingslederne sier: *Ungdomstrinnet er litt mer egenrådig enn mellomtrinnet er*. Den ene avdelingslederen jobbet tidligere på en barneskole og hadde forventninger om at overgangen mellom barnetrinn og ungdomsskole skulle vær lettere, men opplever at det ikke er store forskjellen. Nye lærere blir tatt veldig godt imot på Ble skole og får hjelp til alt de spør om. Human resource- perspektivet kan også trekkes fram for å forstå kulturen på denne skolen.

Ledelsen, rektor og avdelingslederne beskriver seg selv (ledelsen) som engasjert og med mye vilje til utvikling. De savner imidlertid entusiasme og glød, det å brenne for oppgaver og utviklingsområder på skolen, og mer motivasjon i lærergruppa. Her ser de en stor utfordring. I forhold til rådmannens beskrivelse av forventninger til energiserende ledelse har Ble skole en utfordring. Det kan se ut som ledelsen ved skolen har en jobb å gjøre for å få til dette med å skape energi i lærergruppa, at de virkelig føler og opplever at de er med på ”noe stort”.

En bedriftskultur hvor du erkjenner at du er sammen om å skape noe stort, det er i hvert fall en forutsetning for å oppnå resultater. Det er noe med å skape entusiasme, det er en lederoppgave.

Avdelingslederne tok opp det å være stolt av arbeidsplassen sin og representere og vise dette utad i ulike settinger. Hvorfor skal en lærer velge å ta jobb hos oss? Hvordan jobbe med dette innad i kulturen i lærergruppa? Forstått innenfor det symbolske perspektivet til Bolman og Deal (1998) kan det være viktig for skolen å jobbe med hva som sveiser organisasjonen sammen, hvilke virkemidler som brukes for å skape samhørighet. Det kan være ritualer, seremonier eller den gode historien som alle i organisasjonen kjenner. Her har Ble skole en av sine utfordringer. Sett i lys av human resource- perspektivet klarer skolelederne å ta i bruk sin ulike kompetanse og skape viktige og gode felles prosjekter for elevene. For på tross av det som kan se ut som balkanisering og rivalisering har Ble skole også gjennomført store felles prosjekter med elevene som har vakt oppmerksomhet også utenfor skolen og som de har fått positiv omtale for.

8. Oppsummering og sammenfatning

8.1 Oppsummering

Når vi skal oppsummere vil vi først si noe generelt om funnene, for så gå inn på de ulike temaene og oppsummere i forhold til de forskningsspørsmålene vi hadde til problemstillingen. Utgangspunktet for vår studie var problemstillingen:

Hvordan forstår og oversetter utvalgte ledere på ulike nivåer i en kommune ulike styringssignaler?

Gjennom studien har vi sett at det er mange forhold som spiller inn med hensyn til hvordan styringssignaler bli forstått og ikke minst oversatt i organisasjonen. Ved å se på dette i lys av translasjonsteori (Røvik 2007), ser vi at det er viktig hvordan ideer blir hentet inn og presentert i organisasjonen, og ikke minst hvem de blir presentert for. Det har også betydning hvem som presenterer ideen for at den skal ha legitimitet. Vår studie har dreid seg om top-down implementering siden vi har konsentrert oss om forståelse av styringssignaler fra kommunalt nivå og ut til utvalgte skoler. Vi har i første rekke sett på signaler fra kommuneledelsen. Vi har hatt hovedfokus mot det å se på hvordan ideene er blitt forstått og oversatt.

Vi mener vi har funnet at det har betydning om man er med på de arenaer (her først og fremst ledersamlinger) der ideer blir presentert for første gang. Når ideer ”reiser” nedover i organisasjonen, mener vi å ha sett at de oversettes ulikt i ulike kontekster og ulikt på skolene. De ulike oversettere har ulikt oversetterkompetanse, vektlegger ulike sider av ideen som sentrale og har ulike kontekster å implementere ideene inn i. Dette gjør at vi finner ulike uttrykk for samme idé, på ulike skoler. Vi mener også at vi har sett at noen ideer blir borte underveis. Noen blir kanskje aldri med fra den første presentasjonsarenaen og tilbake til skolen og andre igjen kan stoppe hos rektor og ikke komme videre ned i organisasjonen, til avdelingsledere og lærere.

Vi mener også å ha sett at ulike ledere har ulik kompetanse på å forstå og oversette, slik at samme idé får ulikt uttrykk og praksis i ulike organisasjoner (her skoler) selv om de kommer

fra samme presentasjon og samme kilde, nemlig toppledelsen i kommunen. Slik vi tolker dette betyr det at den translasjonskompetansen den enkelte leder og medarbeider har får stor betydning for hvordan ideer blir forstått og oversatt i organisasjoner og ikke minst hvordan de får sitt praktiske og språklige uttrykk i handlinger, adferd og aktiviteter i hverdagen.

I det følgende henter vi fram igjen forskningsspørsmålene våre og oppsummerer det vi har tolket som sentrale funn i forhold til disse.

Visjon, forventninger og mål.

Hvordan forstår rektor og avdelingsleder kommunens visjon, mål og forventninger og hvilken påvirkning har det i deres arbeidspraksis?

Skolene hadde god kjennskap til kommunens visjon. Men forståelsen og oversettelsen av visjonene ute på den enkelte skolen og hvilken praksis den førte til ute på skolene var ulik. Ålfjell skole ikke hadde tenkt på at skolens visjon kunne gjenspeile kommunens visjon, men oversatte innholdet i sin gamle visjon til å ha meningsinnhold felles med kommunens visjon. Røvik (2007) presenterer begrepet modifisering som evnen til å forsvare at det må kunne tillates en viss omforming og tilpassning av det som skal oversettes. Her ser vi at skolen i sitt forsøk på tilpasning av en idé benytter modifisering den omvendte veien. Skolen endrer ikke sin visjon men omdefinerer innholdet i den til å passe med innholdet i kommunens visjon.

Ble skole hadde ikke noen visjon og var heller ikke opptatt av å ha en. De hadde derimot, slik vi tolket deres tilbakemelding, utledet sine utviklingsmål for skolen direkte av kommunens visjon. Her så vi hvordan de hadde implementert kommunens visjon i direkte handling i praksisen gjennom utviklingsmålene ute på skolen.

At skolene skulle være del av stedsutviklingen er et av de andre områdene kommuneledelsen var opptatt av. Her har rektor ved Ålfjell skole forstått og oversatt dette til å gjelde sin rolle som rektor for skolen. Han er bevisst på å være synlig og deltagende i nærmiljøet. Rektor ved Ble skole snakker mer om stedsutvikling for hele kommunen, med innbyggertorg, bibliotek m.m. og ser skolen som en del av dette, og ser ikke i samme grad dette som noen konsekvens for egen rolle og praksis.

Styring og ledelse

Hvordan opplever rektor og avdelingsledere kommunens forventninger til styring av skolene, og hvordan forstår og oversetter de forventningene til sin lederpraksis?

Rådmann og nåværende skolesjef har mange forventninger til styring og ledelse av skoler. De forventer at rektor skal være strategisk leder, prioritere utvikling og delegere administrative operative oppgaver. De har forventninger til at rektor skal bidra til å utvikle nye ledere, nye rekrutter til rektor stillinger, i sin avdelingsledergruppe. Slik vi opplever rektorene har begge forstått disse styringssignalene. Begge sier de delegerer og benytter det vi tolker som distribuert ledelse i samhandling med sine avdelingsledere. Men begge gir også tilbakemelding hver på sin måte at i praksis så er det fag, folk og penger det handler om. Begge gir uttrykk for at kommunens forventninger til utvikling og trøkk på utviklingsprosjekter kanskje er noe stort. Som rektor ved Ålfjell sier det: *det er et tveegget sverd. Man får jo til noe, men samtidig blir folk så slitne og utmattet av å drive godt utviklingsarbeid i trange tider.*

Vi finner en del av de samme begrepene også hos avdelingsledere. På begge skoler snakker de om avdelingsledere som daglige operative ledere, med distribuerte lederoppgaver og dertil hørende ansvar. Her er ideen rundt ledelsesstrukturen og forventningene med å ha rektor og avdelingsleder, forstått mer på samme måte på begge skoler en enkelte andre ideer. Men vi finner ikke at rektorene snakker mye om seg selv som strategiske ledere i praksis. De kjenner forventningen og har forstått den men ennå ikke oversatt og omdefinert den til praksis i noe større grad.

Rådmannen snakker også om at lederne skal være artister, stifinnere og skape entusiasme. De skal prioritere å tenke store tanker. Som han sier: *..det jeg tenker om det jeg ikke har tid til å gjøre er ofte er det viktigste.*

På rektor- og avdelingsledernivå snakkes det ikke om å være "artister" eller "stifinnere". Disse begrepene har enten ikke blitt forstått, oversatt og heller ikke blitt implementert. Det å skape entusiasme snakkes det om på begge skolene. Rektorene snakker om dette i forhold til egen lederrolle. Rektor og avdelingsledere ved Ålfjell snakker om dette i forbindelse med at de er en vi –skole og inkluderer her lærergruppa ved skolen. Her er ideen om entusiasme forstått av ledelsen og implementert ned i til å gjelde alle medlemmer av organisasjonen.

Rektor og avdelingsledere ved Blefjell skole snakker om entusiasme og "trøkk" i forhold til eget lederteam, men er også tydelig på at de savner det samme i lærergruppa. Det tolker vi slik at denne ideen er forstått og oversatt til lederteamet, men at skolen har en utfordring i å implementere ideen videre i resten av personalet på skolen.

Ingen av rektorene og heller ikke avdelingsledernes snakker om at avdelingslederrollen er en lederrolle som kan være med på å utvikle og foredle ledertalenter slik kommuneledelsens forventninger er. Denne ideen er ikke kommet ned på skolenivå, den er slik vi tolker det, verken forstått, oversatt eller omdefinert til praksis på skolen.

Struktur og organisering

Hvordan opplever rektor og avdelingsleder forventninger til organisering av skolene, hvordan forstår og oversetter de forventningene til praksis på skolen?

Gaustadtoppen kommune har vært tydelige på at de ønsker at skolene skal organiseres med rektor og avdelingsledere. Rådmannen ser strukturen som et virkemiddel til å oppnå en god skole. Strukturen skal skape rom for rektor som leder. Avdelingslederne skal ta noe av de operative oppgavene og sammen med rektor være skolens lederteam. Organiseringen skal gjøre at ledelsen er nær lærerne og det skal være kort vei til ledelsen. Denne ideen og forventningene til organiseringen med lederteam med rektor og avdelingsledere er den ideen som på alle nivåer synes mest og best forstått, oversatt og iverksatt i praksis. Selv om ideens praksis på de to skolene er noe ulik er det mange sammenfallende beskrivelser. Begge skolene, på både rektor og avdelingsledernivå, beskriver at det er et lederteam som støtter hverandre med rektor som den formelle leder. Begge skolene beskriver også at avdelingsledere gjør mer av de daglige operative oppgavene. Begge avdelingsledergruppene beskriver at de er tett på lærerne med et bein i hver leir, og at det er kort vei for lærerne og komme til dem. Begge rektorene beskriver at de har åpen dør og at selv om lærerne går til avdelingslederne en del, er veien fortsatt kort også til rektor. Begge rektorene gir uttrykk for at det er støtte i å ha et lederteam og godt å kunne delegere en del operative oppgaver. På begge skolene gir de også uttrykk for at skolene er blitt bedre og at dette særlig gjelder på den sosiale biten for elevene. De har ingen evaluering som tyder på at skolens måte å organisere på og endringen som har skjedd, har hatt betydning for det faglige nivået hos elevene.

Som vi ser er det stor sammenheng i hvordan kommuneledelsen beskriver sine forventninger til innføringen av avdelingsledere ved skolene, og hvordan ideen til struktur og organisering av skolen praktiseres. Her er det stor grad av implementering av den opprinnelige ideen. Ideen er forstått og oversatt i stor grad og i mindre grad omdefinert slik Røvik (2007) skriver om i translasjon av ideer. Ideen kom opprinnelig slik vi har forstått det fra den tidligere skolesjefen. Han hadde den med fra tidligere arbeidspraksis. I følge Røvik (2007) er god translasjon avhengig av at man kjenner både den kontekst ideen er hentet fra og den konteksten ideen skal implementeres i. Kan det ha hatt betydning for, slik vi tolker det, en vellykket translasjon og implementering av ideen, at skolesjefen som fagleder hadde slik translatørkompetanse? På den andre siden, de to skolene vi undersøkte hadde inført avdelingsledere i skolene før rådmannen og skolesjef besluttet at alle skolene skulle være organisert på denne måten. Var det da våre to skoler som hadde god translatør kompetanse for å ta imot akkurat denne ideen? I lys av Røvik (2007) tolker vi dette som en representant for *soppmodellen*. Ideen var sprunget ut flere steder omtrent samtidig. Kanskje var det slik at våre skoler på denne måten bare kunne tilpasse sin idé om avdelingsleder til de forventningene rådmann og skolesjef presenterte?

Kultur

Hvordan forstår ledelsen kulturen ved skolen og hvilke styringssignaler og forventninger opplever rektor og avdelingsleder har betydning for kulturen?

Rådmannen snakker om ideen om å ha en bedriftskultur der medarbeiderne er sammen om å skape noe stort. Forventninger til ledelsen og skolekulturen er at de skal være pådrivere, at de benytter kunnskapen som er gitt i relasjonskompetanse og coaching. Ledelsen skal skape en kultur for skolen som en kunnskapsbedrift der egenutvikling og det å kunne bruke seg selv er viktig. At man kan lykkes.

Rektor ved Ålfjell skole snakker om at han vektlegger kulturen på skolen høyt og er bevisst sin rolle som leder og rollefigur. Rektor er opptatt av relasjonskompetanse og sier han vektlegger denne kunnskapen i arbeidet med samhandling med medarbeidere og i utvikling av skolekulturen. Han beskriver kulturen ved skolen som en vi -kultur. De kan ha ulike synspunkter og være faglig uenig, men som han sier: *Når vi går for noe er vi sammen om det*. Avdelingslederne gir sammenfallende beskrivelse av skolekulturen. Vi tolker dette slik at ideen om en samarbeidende kultur, med vekt på relasjonskompetanse er forstått og

oversatt i skoleorganisasjonen. Den er implementert med mange sammenfallende elementer som toppledelsen formulerer, men også noe omdefinert og satt inn i konteksten i personalgruppa på Ålfjell skole.

Rektor og avdelingsledere på Ble skole beskriver en skolekultur som i større grad er preget av balkanisering (Hargraves 1996). Her er kulturen splittet i forhold til de ulike trinnene. Både rektor og avdelingsledere snakker også her om relasjonskompetanse og coaching. Rektor legger stor vekt på coaching og sier han har en coachende lederstil. Som han uttrykker det: *Coaching, det er meg det.*

Slik vi tolker Ble skole har ikke ledelsen klart å forstå og oversette rådmannens idé om å ”være sammen om å gjøre noe stort”, tatt i bruk kunnskap om coaching og relasjonskompetanse slik at disse har kunnet være verktøy i å utvikle en mer samarbeidende kultur på skolen. Allikevel har lærerne ved skolen hatt store felles elevprosjekter og på den måten vært sammen om noe stort. Lærerne har på sitt nivå gitt rådmannens ide et synlig uttrykk. Har ledelsen en utfordring i å bringe disse ideer hos ledelse og lærere sammen i utvikling av en ”ny” mer helhetlig samarbeidende kultur på skolen?

Kanskje er det likevel slik at både rektorer, avdelingsledere og lærere arbeider sammen om noe ”stort” hver dag, knyttet til det daglige arbeidet om elevenes læring og trivsel, som vi kan definere som både skolens og kommunens kjernevirksomhet.

8.2 Sammenfatning.

Da vi startet med denne oppgaven var vi nysgjerrig på hvordan styringssignaler i en kommune ble forstått og oversatt av skoleledelsen ute på den enkelte skole. Vi har gjort en case studie av en kommune der vi så på hvordan kommuneledelsen styrer og leder skolene. Vi så nærmere på ledelsen på to av skolene i kommunen for å finne ut hvordan de forstår, oversetter og tilpasser ideer de får primært fra kommuneledelsen, og tilpasser disse ideene til konteksten ute på skolene.

Vi fant ut at ideene var i varierende grad forstått, oversatt og tilpasset den lokale skolekonteksten. Noen ideer og forventninger fra kommunenledelsen var implementert til skolekonteksten og da i særlig grad forventningene til innføringen av

avdelingslederstillingene og etableringen av lederteam på skolene. Andre ideer var forstått og oversatt, men har fått ulikt uttrykk for hvordan det påvirker ledelsens oppgaver og ansvar. Andre ideer tolker vi til å være forstått, men ikke oversatt, da tenker vi særlig på rådmannens forventning til at rektoren skal være strategiske ledere og ta tid til å ”tenke store tanker”. Andre ideer finner vi ikke igjen på skolenivå. Et eksempel på det er rådmannen og skolesjefens forventning om at rektorene skal foredle nye ledertalenter fra avdelingsledergruppa og at avdelinglederne skal se på rollen sin som en vei til å utvikle seg som leder og rektor rekrutt.

Slik vi tolker våre funn ser vi at det er viktig at toppledelsen, når de skal implementere nye ideer i organisasjonen, har god kjenskap til konteksten de henter ideen fra, og konteksten de ønsker å implementere ideen inn i. God translatørkompetanse mener vi er viktig både for den som skal presentere en ide og den som skal forstå og oversette ideen i egen organisasjon. Vi tolker våre funn til å bygge opp under *Translasjonsteorien* slik Røvik (2007) presenterer den når han skriver om translatørkompetanse som en kritisk suksessfaktor for å lykkes med ideoverføring. Han skriver også at viktigheten av denne kompetansen er oversett og at utvikling av slik kompetanse er vannskjøttet. Kanskje kan vår studie være med å belyse betydningen av translasjon og translatørkompetanse når ideer og ny kunnskap skal implementeres i skolesektoren, kommunal virksomheter og i organisasjoner generelt.

Videre studier på området kan være å se på forståelse av styringssignaler fra statlig nivå og til kommunalt nivå, eller styringssignaler fra Europeisk eller globalt nivå til norsk nivå på utdanning-/skolesektoren. Eller man kunne gått den andre veien og sett på styringssignaler, ideer og forventninger fra rektor til avdelingsledere, eller fra skolens lederteam til lærergruppen på den enkelte skole. Videre studier kunne også benytte mer varierte forskningsmetoder for å belyse translasjon av ideer i organisasjoner, f.eks observasjon eller også aksjonsforskning, der en i større grad følger selve implementeringsprosessen med forståelse, oversettelse og tilpasning av ideene.

9. Kildehenvisning

Andersen, S. S. (2003). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design.*

Bergen: Fagbokforlaget

Bang, H. (2000). *Organisasjonskultur* (4.opplag) Oslo: Tano forlag

Berg, G.(1999). *Skolekultur –nøkkelen til skolens utvikling* (1. utgave). Oslo: Ad Notam

Gyldendal

Berg, M.E. (2002). *Coaching- Å hjelpe medarbeidere til å lykkes* . Oslo:

Universitetsforlaget

Bolman, L. & Deal, T.(1998). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer sosiale relasjoner, politikk og symboler* (2. utgave). Oslo: Ad Notam forlag

Busch, T.& Johnsen, E. & Klausen, K. K. & Vanbo, J.O. (red) (2001). *Modernisering av offentlig sektor. New Public Managment i praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P.G. & Røvik, K.A .(2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming.* Oslo:

Universitetsforlaget.

Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (red.) (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv.*

Bergen-Sandviken: Bokforlaget.

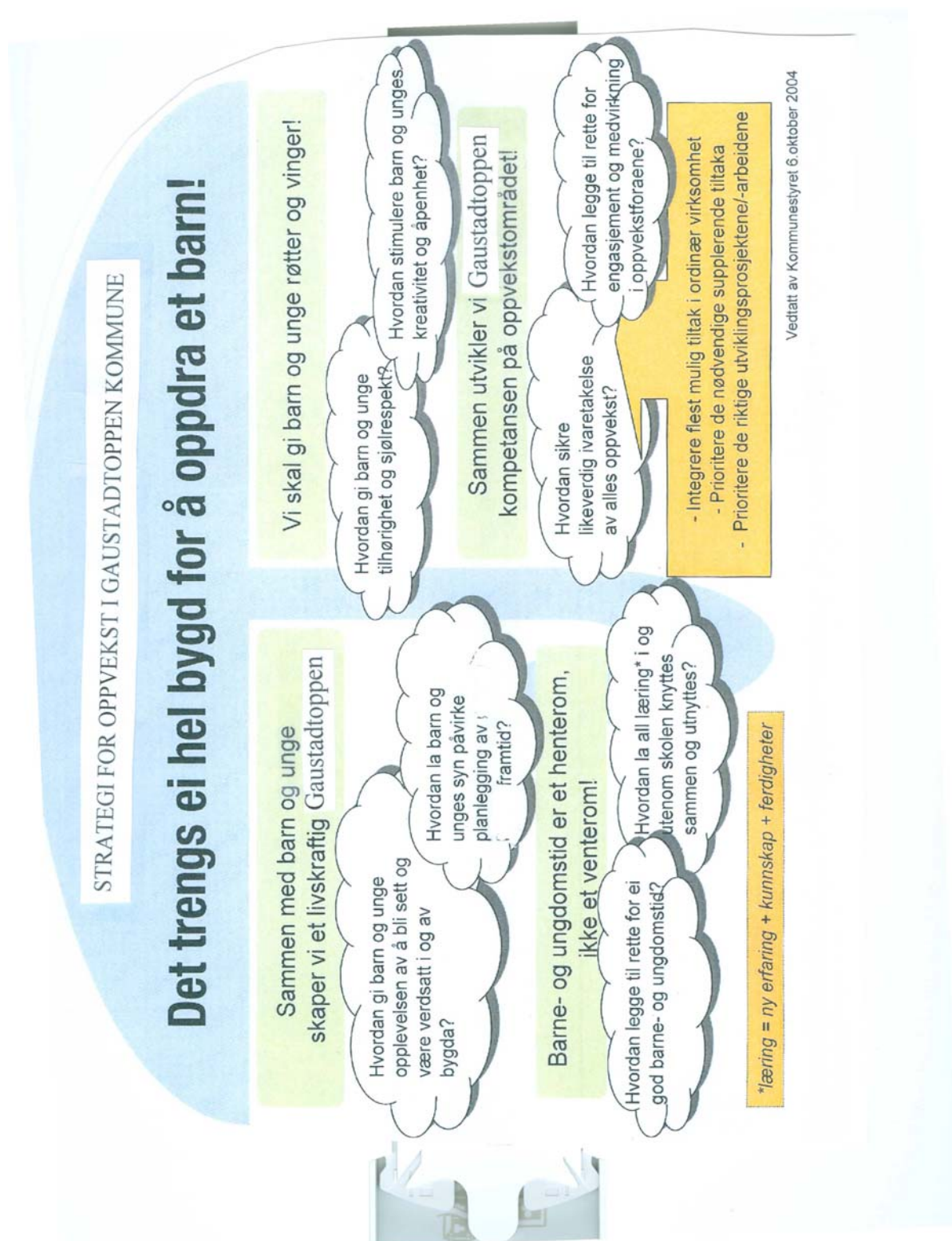
Grønmo, S (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.

Hagreaves, A..(1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tidsalder.* Oslo: Ad Notam Gyldendal


- Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A. & Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave) Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, G. (2002). *Utdanning, styring og marked – Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T.A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.
- Knudsen, H. (2001). *Jazz og ledelse*. Kristiansand; Høyskoleforlaget AS
- Kvåle, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Oslo: Nasjonalt lærermiddelsenter.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skole – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007) (red). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhlen, B. (2001). *Organisasjonsteori. Kritisk analyse og refleksjoner*. Oslo: Kalle forlag
- Nyhlen, B. (2005). *Organisasjon og ledelse. En innføring*. Oslo: Kalle forlag
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing social research*. California: A Sage Publications company.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. <ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (1996) *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

10. Vedlegg


10.1 Styringsdokumenter fra Gaustadtoppen kommune



10.1.2 Arbeidsgiverpolitisk plattform AGP.(Eksempel på deler av AGP)



Sammen



SKAPER VI ET
LIVSKRAFTIG
GAUSTADTOPPEN

Arbeidsgiverpolitisk plattform - AGP

Kjære medarbeider!
Kommuneplanen definerer kommunens hovedoppdrag med visjonen

Sammen skaper vi et livskraftig Gaustadtoppen

Gaustad kommune er med andre ord først og fremst en samfunnsbygger – en samfunnsutvikler.

Det er et mål at kommunens 4 kjerneverdier skal påvirke våre tanker, holdninger og atferd.

Verdiene er:

Tilbørighet – som betyr at vi skal fremme den enkeltes identitet som innbygger i **Gaustad** og skape tilhørighet til stedet hvor en bor.


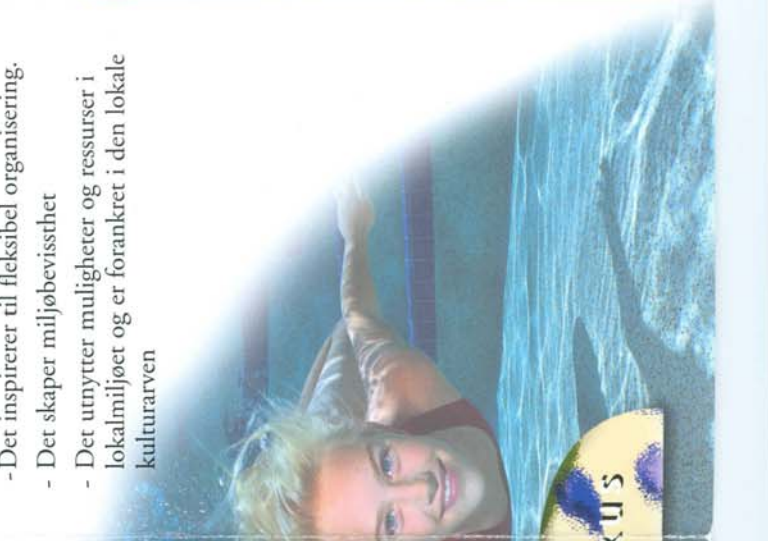
Sanspill – som betyr at vi er åpne, lyttende og legger til rette for humor og gode samtaler. Og vi er villige til å dele vår kunnskap og opptatt av å by på oss selv som mennesker og fagfolk.

Respekt – som betyr at vi skal fremme medmenneskelighet, verne om den enkeltes verdighet og utvikle toleranse i møte med det som er fremmed.

Mot – som betyr at vi skal våge å tenke nytt og utforske det handlingstrummet som vi har. Mot er ikke å ta store sjanser, men å våge og møte store utfordringer fordi vi har kunnskap og erfaring.

Vedtatt mai 2007

10.1.3 Vedtatte visjoner og overordnede mål for barnehager og skoler.

<p>Dette skal kjennetegne våre barn og unge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De er trygge og tillitsfulle - De er selvstendige og tar ansvar for egne handlinger - De har positivt selvbilde og tror på egne evner - De er undrende, forskende og deltagende - De viser innlevelse og omsorg, respekt og toleranse - De har gode allmennkunnskaper 	<p>Dette skal kjennetegne leike- og læringsmiljøet i barnehage og skole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det gir gode fellesopplevelser - Det gir glede og humor - Det krever samspill og innlevelse - Det legges til rette for variert leik, læring og fysisk aktivitet. - Det gir kunnskaper og utfordringer til alle - Det inspirerer til fleksibel organisering. - Det skaper miljøbevissthet - Det utnytter muligheter og ressurser i lokalmiljøet og er forankret i den lokale kulturarven 	<p>Dette skal kjennetegne samarbeidet mellom barnehage/skole - hjem og nærmiljøet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Det fordrer gjensidighet og respekt - Det krever medvirkning og deltagelse - Det er åpne og gode informasjonsrutiner
		<p>Dette skal kjennetegne voksenmiljøet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De voksne viser romslighet, smidighet og humor - De voksne er gode forbilder - De voksne har god menneskekunnskap og god faglig standard - De voksnes menneskesyn er preget av respekt og toleranse - De voksne viser ansvar, tillit og handlingsrom - De voksne viser vilje og evne til utvikling og samarbeid

10.2 Eksempel på intervjuguide for rektor

- Hvordan oppleves hverdagen som rektor?

VISJONER, FORVENTNINGER OG MÅL

- Hva er skolens visjon?
- Hvordan mener du at skolens visjon gjenspeiler kommunens visjon?
- Hvilke forventninger mener du kommunen har til ledelse av skolen?
 - Forventninger til rektor?
 - Forventninger til avdelingsledere?
 - Forventninger til lærerne/medarbeiderne i skolen?
- Hvordan møter skolen forventningen fra kommunen?

LEDELSE

- Hva er hovedfokus i kommunen for ledelse i skolen?
- Hvordan formidles forventningene til deg som leder?
- Hvem mener du leder skolen?
- Hvem tror du avdelingslederne definerer som skolens ledelse?
- Hvem tror du lærerne definerer som skolens ledelse?
- Hva slags skoleledere tror du at kommuneledelsen ønsker?
- Hvordan oppfatter du egen lederrolle?

STRUKTUR OG ORGANISERING

- Hvordan er ledelsen ved skolen organisert?
- Hvilke forventninger mener du rådmann/skolesjef har til skolens organisering
- Endret struktur bestemt av kommunenivå, hva gjør det ved engen skole?
- Hvordan opplever du at handlingsrommet som rektor ved skolen?
- Tror du at innføringen av avdelingsledere er et middel til bedre ledelse av skolen?

KULTUR

- Kan du beskrive kulturen ved skolen?
- Hvordan vil du beskrive ledelsen ved skolen?

10.3 Eksempel på analyseskjema

Spørsmål 1: Hvordan oppleves hverdagen for avdelingsledere/rektorer?

			Sammenligning, kommentarer
Rådmann/ skolesjef			
	Ålfjell skole	Ble skole	
Rektor	Hektisk, lite strukturert, uforutsigbart, variert, spennende og givende, gir og krever mye energi, mye avbrytelser, jobber på ettermiddagen, mange fornøyde elever og foreldre, økonomi på smertegrensen, krysspress,	Hektisk, enormt bredt arbeidsfelt, ansvar for folk/fag/penger, oppgaver fra staten/kommunene/skolen/prosjekter, alt har frister, uforutsigbart, givende, mestring hos elever/lærere, godt lederteam, opp og nedturer	LIKT: Hektisk, uforutsigbart, spennende og givende, variert ULIKT: Gir og krever mye energi, mye avbrytelser, økonomi på smertegrensen
Avdelingsledere	Hektisk og interessant, utfordrende med mange forskjellige oppgaver, sosiallærer, serviceperson for de ansatte - skjemme dem bort?	Hektisk, liten tid til sammenhengende arbeid, springer fra sted til sted. Viktig å være tilgjengelig for lærerne.	

VISJONER, FORVENTNINGER OG MÅL

Spørsmål 2: Hva er kommunens/skolenes visjon?

			Sammenligning, kommentarer
Rådmann/skolesjef	<p>Kommunens visjon: Sammen skaper vi en livskraftig Gaustadtoppen kommune.</p> <p>Kommunens oppvekststrategi: Det skal en hel bygd til for å oppdra et barn.</p>		
	Ålfjell skole	Ble skole	
Rektor	<p>Trivsel og trygghet i et målrettet, omsorgsfullt arbeidsfellesskap.</p> <p>Gammel, ønsker å jobbe frem noe mer spennig. Blitt en skrift på veggen, men hatt den i tankene i utviklingsområdene. Elevene kjenner den i liten grad</p>	<p>Har ingen egen definert visjon. Henviser til opplæringsloven Gangs menneske. Tilpasset opplæring. Kommunens og skolens visjon; Det kreves en hel bygd for å oppdra et barn.</p> <p>Innbygggersenter. Fysisk og psykososialt lærings og arbeidsmiljø.</p>	<p>Ålfjell hadde visjon som var laget før kommunens.</p> <p>Ble skole har ikke visjon men henviser til utviklingsmål</p>
Avdelingsledere	<p>Trivsel og trygghet i et målrettet arbeidsfellesskap. Utarbeidet før de kom, henger på veggen. Den er moden for fornying.</p>	<p>Det lurte jeg veldig på. Overordna visjon er kommunens visjon. Vi jobber etter utviklingsmålene. Tilpasset opplæring, fysisk aktivitet, KOM (kreativt oppvekstmiljø), relasjonskompetanse.</p> <p>Neste år-mer på metoder og faglighet.</p>	<p>Ålfjell hadde visjon som var laget før kommunens.</p> <p>Ble skole har ikke visjon men henviser til utviklingsmål</p>